

Dificuldades de Aprendizagem: percepções e atitudes dos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico

Maria Augusta Avença Fava

Dissertação destinada à obtenção do grau de Mestre em Necessidades
Educativas Especiais - Área de Especialização em Cognição e Motricidade



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Outubro de 2011

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Unidade Orgânica da Educação

Mestrado Necessidades Educativas Especiais – Área de Especialização em
Cognição e Motricidade

**Dificuldades de Aprendizagem: percepções e atitudes dos professores
de 1º Ciclo do Ensino Básico**

Autor: **Maria Augusta Avença Fava**

Orientação: **Professor Doutor Nuno Amado**

Outubro de 2011

Agradecimentos

Esta tese representa a esperança, a coragem e o árduo trabalho em alcançar novos desafios e concretizar um sonho tão almejado. Porém, o mesmo só foi possível devido a todos os que, de uma forma ou de outra, acreditaram em mim e contribuíram para que esta longa caminhada se perfizesse, nunca me deixando desistir. Assim, quero expressar os meus sinceros agradecimentos a todos os que contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao meu orientador, o Doutor Nuno Amado, agradeço o seu apoio, conhecimento, a sua compreensão e paciência prestado ao longo deste estudo.

Ao Doutor Marco Ferreira pelo apoio e orientação prestado ao longo de todo o curso de mestrado.

Às minhas colegas professoras que tão prontamente se disponibilizaram em participar no estudo. A sua cooperação, amizade e empenho foram fundamentais, pois sem elas não teria sido possível a recolha dos inquéritos necessários para a execução do estudo.

Aos directores dos agrupamentos de escolas onde foram entregues os inquéritos que de forma tão simpática e generosa autorizaram a aplicação e recolha dos mesmos.

Aos meus alunos, que diariamente me acarinharam e re confortaram com os seus sorrisos, abraços e afecto nos momentos mais difíceis e de maior cansaço.

Aos verdadeiros amigos, pela sua presença em todos os momentos.

Aos meus queridos pais a quem tudo devo. Agradeço-lhes o amor incondicional, a amizade, a ternura, o apoio, as palavras sábias e os valores que sempre me souberam transmitir. Aos meus pais dedico este trabalho, pois são eles os pilares e a minha força de vida.

Ao meu maior amigo, confidente e companheiro Adelino pelo seu amor, carinho, confiança e incentivo. Agradeço o seu optimismo e apoio ao longo desta caminhada.

A todos os que comigo caminham lado ao lado, o meu mais sincero muito obrigada!

Resumo

A educação inclusiva baseia-se no princípio da igualdade e do respeito pela diferença, garantindo a todos os alunos direitos iguais na participação do acto educativo. Efectivamente, a educação inclusiva valoriza todos os alunos, atendendo às suas características, interesses e diferenças, assim como respondendo às necessidades educativas específicas de cada um. Porém, o êxito da educação inclusiva depende da capacidade de resposta dos professores à diversidade na sala de aula e das suas atitudes para lidar com os alunos com necessidades educativas. No âmbito das necessidades educativas, encontram-se as Dificuldades de Aprendizagem as quais constituem um grande desafio para todos os profissionais da educação visto que o seu conceito ainda é um pouco controverso e pouco consensual.

Através do nosso estudo, pretendeu-se avaliar as percepções/atitudes que os professores do 1º ciclo têm face aos alunos com dificuldades de aprendizagem em contexto de sala de aula. Pretendeu-se também analisar a possível relação das atitudes com a auto-eficácia, materiais e espaços físicos existentes na escola e com o trabalho cooperativo entre docentes do ensino regular e do apoio educativo/educação especial. O estudo empírico desenvolveu-se no âmbito de um modelo quantitativo, não experimental, através da aplicação directa de inquéritos por questionários para a recolha de dados. O estudo conta com uma amostra de 264 professores do 1ºCEB a desempenhar funções docentes na região de Lisboa, Setúbal e Matosinhos. Perante a análise da informação recolhida, constatou-se que os docentes apresentam atitudes ligeiramente favoráveis à inclusão, apesar de algumas contradições nas opiniões emitidas pelos mesmos.

Encontrámos uma relação entre a auto-eficácia dos professores e as suas atitudes, estando um maior sentido de auto-eficácia associado a atitudes mais positivas face ao ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem. Verificámos que as atitudes são mais positivas quando a percepção dos professores face aos materiais disponíveis e ao trabalho cooperativo entre docentes é mais positiva. Quanto a estas, verificou-se que, na sua maioria os docentes consideraram que as escolas possuíam os materiais necessários à inclusão, assim como a qualidade do trabalho cooperativo existente era muito satisfatória.

Palavras-chave: educação inclusiva; dificuldades de aprendizagem; atitudes; auto-eficácia; trabalho cooperativo.

Abstract

The inclusive education is based on the principle of equality and respect of differences, ensuring that all students have equal rights in the educational act participation. Effectively, the inclusive education values all students, independent of their characteristics, interests and differences, as well as responding to the educational needs of each other. However, the inclusive education success depends of teachers capability to respond to diversity in the classroom and their attitudes to deal with students with special educational needs. In the educational needs context, there are the Learning Disabilities which constitute a great challenge for all education professionals because their concept is still controversial and with no consensus.

Through our study, we sought to assess the perceptions / attitudes that 1st cycle teachers have towards students with learning disabilities in the class room context. The intention was also to analyze the possible relationship between attitudes and self-efficacy, materials and physical space existing in school and the cooperative work between regular education teachers and educational support / special education. The empirical study was developed as part of a quantitative model, non-experimental, through direct application of questionnaire surveys to collect data. The study has a sample of 264 1st CEB teachers to perform teaching duties in the region of Lisboa, Setúbal and Matosinhos. Given the analysis of information collected, it was found that teachers have slightly positive attitudes to inclusion, despite some contradictions in the views expressed by them.

We found a relationship between the self-efficacy of teachers and their attitudes, with a greater sense of self-efficacy associated to more positive attitudes to teaching students with learning difficulties. We found that attitudes are more positive when the perception of teachers face to available materials and cooperative work among teachers is more positive. As for these, it was found that mostly teachers consider that schools had the necessary materials to the inclusion, as well as the quality of existing cooperative work was very satisfactory.

Keywords: inclusive education; learning disabilities; attitudes; self-efficacy; cooperative work.

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice Geral	vi
Índice das Abreviaturas	viii
Índice dos Anexos	viii
Índice das Tabelas	ix
Introdução	1
I Capítulo – Fundamentação Teórica.....	5
1. Educação Inclusiva	5
1.1 Conceito de Inclusão	5
1.2. Educação Inclusiva: caminhos para a inclusão	8
1.3. Educação Inclusiva numa Escola Inclusiva	10
2. Aprendizagem.....	13
2.1. Conceito de Aprendizagem	13
2.2. Contextos no processo de aprendizagem	14
3. Dificuldades de Aprendizagem (DA)	17
3.1. Definição de Dificuldades de Aprendizagem.....	17
3.2. Critérios de Diagnóstico das Dificuldades de Aprendizagem.....	21
3.3. Etiologia das Dificuldades de Aprendizagem	23
3.4. Características dos Alunos com Dificuldades de Aprendizagem.....	26
3.5.Despistagem Precoce, Avaliação e Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem	28
4. Atitudes.....	32
4.1. Conceito de Atitude.....	32
4.2. Atitudes do Professor em Contexto Educativo	35
4.2.1. Atitudes face ao ensino e à aprendizagem	36
4.2.2. Atitudes face aos alunos	37
4.2.3. Atitudes do professor face a si próprio	37
4.3. Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com N.E.E..	38
5. Auto-Eficácia.....	42

5.1. Teoria da Auto-Eficácia	42
5.2. Eficácia de Ensino – Modelo de Desenvolvimento do Professor	45
5.3. Crenças de Auto-Eficácia dos Professores	47
5.4. Crenças Colectivas de Eficácia de Ensino e Influências de Grupo	50
5.5. Consequências das crenças de eficácia nos professores	52
II Capítulo – Estudo Empírico	54
1. Objectivos do Estudo Empírico	55
2. Metodologia	59
2.1. Caracterização da Amostra	59
2.2. Instrumentos	63
2.2.1. Questionário sócio-biográfico dos professores	64
2.2.2. Questionário alusivo às percepções/attitudes dos professores face à inclusão de crianças com necessidades educativas, devido a dificuldades de aprendizagem (Camisão, 2004)	64
2.2.3. Escala de auto-eficácia dos professores (Gibson & Dembo, 1984, versão portuguesa de Lopes, 1990)	65
2.2.4. Questionários alusivos aos materiais/espacos físicos e ao trabalho cooperativo	66
2.3. Procedimentos na Recolha de Dados	67
III Capítulo – Apresentação e Análise dos Dados	70
1.1. Questões alusivas à Percepções/Attitudes dos Professores face à Inclusão Educativa de Alunos com Dificuldades de Aprendizagem	70
1.2. Questões alusivas aos Materiais e Espacos Físicos existentes nas escolas	76
1.3. Questões alusivas ao Trabalho Cooperativo	77
1.4. Questões relacionadas com a Auto - Eficácia Pessoal do Professor e Eficácia no Ensino	79
1.5. Relação entre as variáveis	84
IV Capítulo – Discussão dos Dados	89
Limitações do Estudo	101
Sugestões para Estudos Futuros	102
V Capítulo – Conclusão	103
Bibliografia	110
Anexos	110

Índice das Abreviaturas

ACP – Análise das Componentes Principais
CEB – Ciclo do Ensino Básico
DA – Dificuldades de Aprendizagem
DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específicas
NEE – Necessidades Educativas Especiais
T.E.S. – Teacher Efficacy Scale
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Índice dos Anexos

Anexo I – Dados biográficos dos professores	121
Anexo II – Questionário alusivo à percepção/attitudes dos professores	123
Anexo III – Questionário alusivo à auto-eficácia dos professores	126
Anexo IV – Questionário alusivo aos materiais/espacos físicos	128
Anexo V – Questionário alusivo ao trabalho cooperativo.....	130
Anexo VI – Quadro de análise de fidelidade do índice sentido de auto-eficácia pessoal	132
Anexo VII – Quadro de análise de fidelidade do índice sentido de ensino ou nos resultados.....	135
Anexo VIII – Tabela de frequência das respostas ao inquérito das attitudes	137
Anexo IX – Tabela de frequência das respostas do inquérito sobre a auto-eficácia	139
Anexo X – Tabela de frequência das respostas do inquérito sobre os materiais/espacos físicos.....	141
Anexo XI – Tabela de frequência das respostas dos inquéritos sobre o trabalho cooperativo	143
Anexo XII – Tabela das médias de respostas dos questionários	145

Índice das Tabelas

Quadro I – Caracterização dos sujeitos quanto à idade	60
Quadro II – Caracterização dos sujeitos quanto ao tempo de serviço docente.....	60
Quadro III – Caracterização dos sujeitos quanto às habilitações académicas	61
Quadro IV – Caracterização dos sujeitos quanto à formação especializada	61
Quadro V – Caracterização dos sujeitos quanto à situação profissional	62
Quadro VI – Caracterização dos sujeitos quanto à situação actual	62
Quadro VII – Caracterização dos sujeitos quanto ao nº de alunos com DA	63
Quadro VIII – Valores de saturação do Factor I em comparação com estudos anteriores	83
Quadro IX – Valores de saturação do Factor II em comparação com estudos anteriores	83
Quadro X – Coeficientes de Alpha de Cronbach para a globalidade da escala em comparação com estudos anteriores	84
Quadro XI – Correlação entre o resultados das atitudes DA_Total e os materiais/ espaços físicos e o trabalho cooperativo.....	85
Quadro XII – Correlação entre o resultados das atitudes DA_Total e a auto-eficácia pessoal	85
Quadro XIII – Correlação entre o resultado das atitudes DA_Total e a auto-eficácia no ensino ou nos resultados	86
Quadro XIV – Correlação entre a percepção dos professores face às DA (AT_6) e as atitudes DA e a auto-eficácia no ensino ou nos resultados	86
Quadro XV – Correlação entre a auto-eficácia e os materiais/espaços físicos e o trabalho cooperativo	87
Quadro XVI – Correlação entre a auto-eficácia pessoal e a auto-eficácia no ensino ou nos resultados	88

Introdução

O presente estudo encontra-se inserido num contexto de elaboração da dissertação de mestrado em necessidades educativas especiais, com especial ênfase no estudo das percepções e atitudes dos professores do primeiro ciclo do ensino básico face às dificuldades de aprendizagem de alunos em contexto de sala de aula.

A escolha da temática da dissertação teve como base a actualidade do tema, tendo em conta que, numa perspectiva de inclusão, cabe aos professores e técnicos da educação a responsabilidade de educar todas as crianças. Essa responsabilidade implica compreender as crianças, adaptar-se às suas necessidades e potencializar o seu desenvolvimento pessoal e social, promovendo, desta forma, o sucesso educativo individual de cada criança.

A escola dos nossos dias confronta-se com uma população caracterizada por uma enorme heterogeneidade social e cultural. Esta realidade implica uma concepção de organização escolar que reconheça a diferença e tenha em consideração a diversidade da comunidade educativa.

O campo das Necessidades Educativas Especiais é notoriamente complexo e diversificado não só pelo número de crianças que nela podem ser incluídas mas também pelo leque de profissionais que, directa ou indirectamente, se relacionam com estas problemáticas. Falar e pensar em educação requer que pensemos em todas as crianças e jovens de igual modo, quer ao nível da igualdade de direitos, quer ao nível das oportunidades educativas.

O professor assume um papel fundamental no novo paradigma da escola inclusiva. Como tal, torna-se relevante conhecer e compreender as suas atitudes, percepções e práticas na sala de aula perante a diversidade educativa já que as atitudes são passíveis de intervir e controlar os comportamentos e acções, neste caso dos docentes.

Por meio da pesquisa empírica sobre as atitudes dos professores face à inclusão, Jobe, Rust e Brissie (1996, *cit. in* Barco, 2007) concluíram que as atitudes dos professores desempenham um papel vital no sucesso de qualquer programa na educação, especialmente na prática da inclusão. Tal como referem Scruggs e Mastropieri (1996, *cit. in* Barco, 2007), as atitudes e as crenças dos professores para as práticas inclusivas podem influenciar o ambiente das aprendizagens escolares, bem como as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas

especiais. Segundo Postic (2008), aquele que escolhe a profissão de professor está ligado a certos valores pessoais e sociais, assim como a condutas simbólicas.

Ao longo das últimas décadas, os estudos realizados também têm demonstrado que os professores revelam atitudes positivas e negativas face à inclusão e ao ensino de alunos com necessidades educativas especiais em contexto de sala de aula. No que se refere às atitudes negativas, estas podem originar verdadeiras barreiras que dificultam a inclusão destes alunos no sistema de ensino.

Buell, Hallam, Gamel-McCormick e Scheer (1999) referem que a maioria dos estudos sobre as atitudes dos professores face à inclusão indicam que os professores apoiam a inclusão, no entanto muitos revelam preocupação sobre a sua capacidade (auto-eficácia) para implementar programas inclusivos com sucesso.

De acordo com os autores Morgado e Silva (1999), a postura e atitude do professor do ensino regular revela-se uma variável essencial e determinante para a integração dos alunos com necessidades educativas especiais e, conseqüentemente, para o seu sucesso escolar. Segundo estes autores, também a formação académica dos professores, a idade, a sua experiência profissional com alunos com NEE e o tempo de serviço são variáveis que influenciam a aceitação da inclusão escolar destes alunos.

Alguns dos pressupostos essenciais para a reestruturação do princípio da inclusão, segundo Coreia (2001), são os seguintes: as atitudes dos professores (que lhes permita acreditar na possibilidade de sucesso dos seus alunos, nomeadamente dos alunos NEE); a sua formação inicial, especializada e contínua (que lhe permita responder às necessidades de todos os alunos, seleccionando e adaptando o currículo e os métodos de ensino); a colaboração entre toda a comunidade escolar a fim de encontrarem estratégias educacionais que conduzam a escola a responder adequadamente às necessidades dos alunos (que possibilite o bem-estar académico, social e emocional ao aluno, para o seu desenvolvimento global); e os recursos, sejam eles materiais ou humanos (que deverão ser assegurados pela direcção da escola). No que concerne a este último pressuposto, Choate (2000) refere que a direcção da escola desempenha um “papel crucial na implementação de uma escola inclusiva, envolvendo activamente todo o seu pessoal na planificação e execução de estratégias que assegurem o sucesso” (*cit. in* Correia, 2001, p. 129). Cabe à escola proporcionar respostas organizadas de ensino para integrar crianças com necessidades educativas, aceitar e tratar todos de forma diferenciada, individual e cooperativa e desenvolver uma nova política de articulação e implementação de serviços externos de apoio.

Os recursos humanos, tal como refere Correia (2001), são um dos pressupostos basilares para o sucesso da inclusão não só através do diálogo que se poderá estabelecer entre os vários profissionais envolvidos, como sobretudo através do trabalho cooperativo e colaborativo que se pode promover a fim de maximizar o potencial de todos os alunos com necessidades educativas especiais. De acordo com Skrtic, "O ambiente escolar deve enriquecer os professores, ajudando-os a verem-se a si próprios e a verem os colegas como "solucionadores de problemas". As barreiras (...) devem desaparecer, dando lugar à confiança necessária para adquirirem novos conhecimentos, competências e práticas" (*cit. in* Porter, p. 43). Na verdade, os alunos com necessidades educativas especiais precisam de usufruir de um conjunto de serviços especializados, pelo que os professores devem relacionar-se e colaborar, sempre que possível, com os professores de educação especial, do apoio educativo e com outros profissionais de educação.

Para os professores atenderem e darem resposta educativa a todos os alunos, é imperioso que estes sintam confiança nas suas capacidades, nos seus conhecimentos, mas sobretudo que estejam despertos e sensibilizados para a diversidade de características que os alunos podem apresentar. Altos níveis de auto-eficácia conduzem a altos níveis de confiança para ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem em sala de aula regular. Jordan e Stanovich (2001, *cit. in* Barco, 2007) referem que os professores com altas habilidades e competências na gestão da sala de aula revelam níveis de auto-eficácia mais elevados, revelando atitudes de maior confiança pessoal nas suas capacidades. Nesta linha de pensamento, Barco (2007), através do seu estudo, concluiu que existe uma relação entre a auto-eficácia e as atitudes dos professores e como estas se relacionam no processo de ensino - aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades educativas especiais em contexto de sala de aula. Este mesmo estudo também revelou que os professores que achavam que tinham formação suficiente tendiam a ter uma visão mais positiva sobre o ensino de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula regular. Pelo contrário, os professores que consideram a sua formação insuficiente revelaram maior indecisão em ensinar alunos com necessidades educativas especiais, considerando inclusive que estes alunos não beneficiam da inclusão.

Como a inclusão é uma realidade das nossas escolas, achámos conveniente investigar qual a atitude dos professores perante a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, em particular com dificuldades de aprendizagem, em contexto de

sala de aula, visto as atitudes reflectirem-se no comportamento docente, intervindo assim no processo educativo.

Muitos estudos têm investigado a temática da inclusão, porém poucos se têm debruçado sobre a inclusão de alunos no âmbito das dificuldades de aprendizagem. Assim sendo, e como a nossa principal motivação é conhecer e compreender melhor as atitudes dos professores de 1º ciclo face aos alunos com dificuldades de aprendizagem, achámos importante estudar esta temática, no âmbito da inclusão.

O tema, apesar de não ser inovador, parece-nos relevante e exequível, pois visa a necessidade de continuar a reflectir sobre as atitudes dos professores face aos alunos com necessidades educativas especiais, em particular dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Tal como questiona Correia (2001), é fundamental saber se em Portugal a educação “já responde às necessidades de todos os alunos, sem excepção, tendo por base as suas características e os ambientes onde interagem, num clima de igualdade de oportunidades? Ou será que ainda estamos a excluir funcionalmente milhares de alunos?” (p. 140).

O nosso trabalho apresenta-se estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo é composto pelo enquadramento teórico do estudo no qual é feita uma breve prelecção dos temas subjacentes à temática em análise: educação inclusiva, aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, atitudes e auto-eficácia.

No segundo capítulo, apresentaremos algumas considerações gerais acerca da pertinência e enquadramento do tema. De seguida, procederemos à descrição dos objectivos do estudo empírico e da metodologia adoptada. Quanto à metodologia, falaremos da caracterização da amostra, dos instrumentos utilizados e procedimentos realizados para a efectiva recolha dos dados necessários para a concretização do nosso estudo.

No terceiro capítulo, apresentaremos os dados e análise dos resultados obtidos através dos inquéritos aplicados.

No quarto capítulo, apresentaremos a discussão dos resultados propondo-nos tirar inferências e relacioná-las com a abordagem teórica efectuada sobre o tema em estudo. Neste capítulo faremos também referência às limitações do estudo, assim como a algumas sugestões para futuras investigações.

Por último, o quinto capítulo será constituído pela conclusão na qual manifestaremos algumas ilações com base na reflexão em torno dos dados obtidos.

I Capítulo – Fundamentação Teórica

1. Educação Inclusiva

1.1 Conceito de Inclusão

“Um dos maiores problemas que o mundo enfrenta, hoje em dia, é o crescente número de pessoas que são excluídas da participação activa na vida económica, social, política e cultural das suas comunidades. Uma sociedade assim não é nem eficaz nem segura.” UNESCO (2003, p. 3)

A palavra Inclusão é diariamente utilizada em diversos contextos, facto que a tornou tão óbvia parecendo até não admitir qualquer polissemia. De uma forma geral, e segundo o discurso dos media, considera-se Inclusão a capacidade de pertencermos ou de nos relacionarmos com uma comunidade mais próxima e num ambiente o menos restritivo possível. Neste sentido, implicitamente existe um conceito de normalização, sendo que a comunidade é vista como benigna, diversa e próspera. Mas o que significa, então, Inclusão?

Quando falamos de inclusão referimo-nos ao conceito abrangente e ambicioso que propõe um único sistema educativo para todos os alunos com ou sem deficiência. A Inclusão baseia-se em princípios de aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo, na valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, no direito de incluir e não de excluir e no igual valor das minorias em comparação com a maioria.

No âmbito da educação, a Inclusão implica rejeitar a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar. Para tal, é fundamental que as escolas desenvolvam políticas, culturas e práticas em prol de todas as crianças, sem excepção, valorizando o papel activo de cada uma sem qualquer tipo de discriminação. Segundo Rodrigues (2006) a educação inclusiva encara os alunos como todos diferentes, tendo em conta todas as suas características, interesses e objectivos, assim como os seus direitos na participação do acto educativo. Da mesma forma, Oliveira e Leite (2007) entendem que a educação inclusiva deve basear-se “no princípio da igualdade, em que respeitar a diferença não é se opor à igualdade e sim garantir direitos iguais para atender às necessidades específicas de cada um, considerando que todos são diferentes” (p. 517). Neste sentido,

estamos perante o princípio da escola inclusiva que assume que a heterogeneidade de características dos alunos enriquece a escola, contribuindo para o desenvolvimento harmonioso da comunidade escolar.

O conceito de escola inclusiva baseia-se na premissa de que todas as crianças com necessidades educativas especiais beneficiam, tanto a nível académico como social, de um meio de aprendizagem onde se encontram outras crianças com realizações académicas normais, em detrimento da sua colocação em ambientes segregados (Banerji & Dailey, 1995).

A educação inclusiva implica que a escola se torne mais democrática, mais compreensiva, mais eficaz, renovada em termos de práticas pedagógicas e que inclua todos os alunos, ainda que de alguma maneira sejam diferentes. Para Rodrigues (1998), a educação inclusiva trata-se de uma concepção que diz respeito a todo o sistema de ensino, reconhece indivíduos e grupos concretos, baseia-se na diferenciação curricular e num currículo em construção. Cabe, desta forma, à escola promover o sucesso escolar de todos os alunos e, simultaneamente, responder às necessidades de cada um deles, prestando um serviço de qualidade. De acordo com Correia (2001), o serviço de qualidade prestado pela escola terá a ver necessariamente com “alunos sem necessidades especiais e alunos com necessidades especiais, com classes ditas regulares, com professores a leccionarem uma população muito mais diversificada de alunos, com programas colaborativos, com planificações individualizadas (...)” (p. 125). Na perspectiva de Domingues (2005), a inclusão é mais do que “ajustar o envolvimento para a promoção das aprendizagens a partir de apoios e recursos, a inclusão centra-se no aluno para dar resposta às necessidades e procura sobretudo adequar o processo de ensino e de aprendizagem dos sujeitos” (p. 19).

Para González (2003), a inclusão “mais do que um juízo de valor é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todo aquele que chega de novo” (p. 58).

Desde sempre que o conceito de educação inclusiva esteve associado à diferença, quer das pessoas, das atitudes e dos métodos empregues. A educação inclusiva deve representar o paradigma da educação como um todo a fim de reverter os fracassos e insucessos escolares dos alunos com ou sem necessidades educativas especiais. Tal como é referido na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), muitas crianças experimentam e/ou possuem necessidades educativas especiais em algum ponto da sua

educação escolar. A Declaração de Salamanca trata-se do mais completo texto sobre inclusão, em cujos parágrafos fica evidenciado que a educação inclusiva não se refere apenas às pessoas com deficiência e sim a todas as pessoas que tenham necessidades educacionais especiais de carácter temporário, intermitente ou permanente. Para todas, incluindo as crianças com desvantagens severas, a escola deverá encontrar formas bem sucedidas de as educar e de lhes proporcionar uma educação de qualidade.

A educação inclusiva é a atitude com que a escola acolhe, recebe, educa e instrui todos os seus alunos, independentemente das suas características emocionais, físicas, económicas, sociais e/ou culturais.

Por volta dos anos 70, o conceito de educação especial começa a ser mais utilizado enquanto conceito que apoiará a educação inclusiva na resposta aos alunos com necessidades educativas especiais. No sistema regular de ensino era necessário encontrar uma forma de integrar estes alunos. Contudo, só a partir desta data o conceito de educação especial sofre uma evolução e começa a ser definido como um conjunto de adaptações e apoios que o sistema educativo regular de ensino necessita possuir para ajudar no seu processo de ensino aprendizagem. Actualmente, a educação especial deve ser vista como “um conjunto de recursos humanos e materiais postos à disposição do sistema educativo, para que este possa responder adequadamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, possam apresentar alguns dos alunos” (Bautista, 1997, p. 10).

Esta nova conceptualização da Educação Especial leva ao equacionamento de uma escola aberta à diversidade que procure criar condições favorecedoras do desenvolvimento para todos os alunos, sejam quais forem as suas características individuais e do ambiente.

Para além de abrir as portas da escola, da colocação física de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino regular e da necessidade de dotar com recursos as escolas para o trabalho com estes alunos, a inclusão “centra-se no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e adapta as perspectivas de ensino a essas necessidades” (Warwich, 2001, p. 112).

O grande mérito das escolas que praticam práticas inclusivas centra-se sobretudo no esforço que as mesmas fazem para ajudarem a mudar as atitudes de discriminação por parte da sociedade.

A noção de escola inclusiva é um processo dinâmico que necessita de ser continuamente revisto nas suas várias componentes, nomeadamente na componente das

interacções entre os professores e os alunos, bem como entre os professores e os pais e entre os grupos e instituições. Estas interacções situam-se também no campo das atitudes. Neste sentido, a educação inclusiva implica alterações, essencialmente, ao nível das atitudes de todos aqueles que nela estão envolvidos.

1.2. Educação Inclusiva: caminhos para a inclusão

O desenvolvimento, no século XX, da escola “universal, laica e obrigatória” tinha como princípio e intenção proporcionar igualdade de oportunidades de educação e de cultura que permitisse aplanar as diferenças socioculturais dos alunos. Porém, a escola dita “tradicional” em vez de solucionar os problemas das desigualdades, tornou-se parte do problema. A escola desenvolveu valores e práticas que progressivamente foram acentuando diferenças e afastando a população escolar. Desta forma, acentuou-se o abandono escolar, o insucesso escolar, os problemas da indisciplina, enfim, a escola ela própria tornou-se um instrumento de exclusão de todos aqueles que eram diferentes, tanto ao nível económico, social, como ao nível das capacidades físicas e intelectuais.

A escola tradicional que pretendia igualar as diferenças e as experiências académicas tornou-se um obstáculo ao princípio da inclusão, pois os alunos com necessidades educativas não podiam ser integrados visto romper o princípio da homogeneização. Criaram-se escolas especiais para dar resposta às necessidades dos alunos ditos “diferentes”. Estas escolas foram organizadas tendo como critérios as categorias de deficiências, pois existia a convicção de que, agrupando os alunos com a mesma categoria, poderia desenvolver-se um ensino homogéneo de acordo com a escola tradicional.

Face à concepção da escola tradicional, várias correntes de opiniões surgiram contra a mesma. De entre essas correntes de opinião, Rodrigues (2001) destaca a Lei-Pública 94-142 dos Estados Unidos que obrigou à educação de todas as crianças no “meio o menos restritivo possível”. O autor referido destaca também o conceito de “normalização” desenvolvido por Nirjke (1978, *cit. in.* Rodrigues, 2001) que evidencia que as pessoas com necessidades especiais devem ter condições de participação semelhantes às que não têm esse tipo de necessidades. Rodrigues (2001) destaca o relatório Warnock em 1978 que coloca a ênfase no currículo na educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Portugal não ficou insensível a estas correntes de opinião e, sensivelmente nos finais da década de 70, os alunos com deficiências do tipo motor e sensorial começaram a ser integrados nas escolas regulares. Foram criados nessa mesma altura serviços de apoio à integração, mais concretamente, equipas itinerantes de professores de apoio, serviços de psicologia e orientação. As referidas equipas assumiram um papel fundamental no início das experiências de integração e tinham por objectivo primordial a adaptação escolar e social das crianças e jovens portadores de deficiência, desenvolvendo a sua actividade junto dos alunos que frequentavam os organismos públicos de educação.

Esta mudança conceptual permite alterar a visão da concepção médico/pedagógica (centrada na categoria da deficiência) para uma visão educacional (centrada nas necessidades educativas especiais).

Em Portugal, esta transformação de paradigma vem implicar mudanças tanto na atitude dos governantes e consequentes políticas educativas como nas iniciativas a implementar nas escolas, sendo as décadas de 70 e 80 do século passado ricas em reformas expressivas.

Contudo, no início da década dos anos 90, surge o Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto que estabelecerá um marco histórico no que diz respeito à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas/turmas do ensino regular. Este decreto consagra os princípios da inclusão, define o conceito de necessidades educativas especiais e remete toda a responsabilidade educativa destes alunos para as escolas de ensino regular. Porém, a mudança de paradigma não alterou as práticas dos professores que, segundo Domingues (2005), continuavam a mostrar uma certa cegueira perante a diversidade, sendo incapazes de diferenciar os percursos e as aprendizagens dos alunos. Na realidade, segundo Rodrigues (2001), este modelo contemplou algumas contradições, pois foram criados dois tipos de alunos nas escolas do ensino regular público: os alunos com necessidades “normais” e os alunos com necessidades educativas “especiais”. Esta situação, no entender de Rodrigues (2001), criava situações de desigualdade ostensiva, contrariando os princípios da inclusão. Os alunos que tinham uma deficiência identificada recebiam apoio personalizado e condições especiais de acesso ao currículo e ao sucesso escolar. Os alunos, sem uma deficiência identificada (com dificuldades específicas de aprendizagem, problemas comportamentais, insucesso escolar, entre outras), não recebiam qualquer tipo de apoio, continuando à margem destes serviços.

Com a Declaração de Salamanca (Unesco 1994), é vislumbrado um novo paradigma, o da Escola Inclusiva. Este conceito é mais abrangente, apontando para uma nova visão acerca da importância da escola regular na educação para todos, independentemente das diferenças de cada um. Esta declaração aponta para um novo papel da escola na educação de alunos com qualquer necessidade educativa especial.

A inclusão far-se-á pela diferenciação pedagógica, não se tratando portanto de saber qual é o défice da criança, ou o problema da sua relação familiar, ou do seu percurso educativo. Mas de saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso.

Actualmente, vigora em Portugal o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, o qual norteia o sistema de educação especial. Este decreto refere que a educação inclusiva tem como objectivo a equidade educativa, devendo esta ser entendida como a garantia na igualdade do acesso e dos resultados de todos os alunos.

Em alteração a alguns artigos do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, surge a Lei nº 21/2008 de 12 de Maio, a qual aponta e clarifica os objectivos da educação especial para a “inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional” (p. 2519).

Uma escola inclusiva ultrapassa a integração de alunos com necessidades educativas especiais, promovendo uma pedagogia centrada na criança e onde as aprendizagens devem ser adequadas às necessidades e interesses do sujeito.

Rodrigues (2001) refere que a educação inclusiva é a verdadeira alternativa aos valores da escola tradicional. A escola inclusiva assume-se como respeitadora das diferenças culturais, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos.

1.3. Educação Inclusiva numa Escola Inclusiva

A escola inclusiva alvitra um novo paradigma na resposta às necessidades educativas dos alunos, promovendo uma educação inclusiva sustentada na perspectiva da inclusão. A educação inclusiva desenvolvida numa escola inclusiva propõe uma educação apropriada e de qualidade para todos, que aceita e valoriza a diferença.

Warwick (2001) refere que “falar em inclusão em educação é, por consequência, falar numa perspectiva centrada no aluno de modo a responder às suas necessidades individuais” (p. 112).

Para responder às necessidades educativas dos alunos, é crucial desenvolver e estabelecer valores e princípios que se prendam com os intervenientes no processo educativo de todos os alunos dos quais destacamos o trabalho em colaboração na partilha de decisões, de recursos humanos/materiais e apoio, a prestação dos apoios necessários e ambientes educativos regulares, o envolvimento das famílias e comunidade no processo educativo e a disponibilização de recursos por parte das instâncias regionais e locais (Correia e Martins, 2002).

Para se construir uma escola inclusiva é fundamental que se adopte uma pedagogia inclusiva porque esta será a melhor forma de promover a solidariedade entre alunos com necessidades educativas especiais e os seus pares, desenvolvendo nestes últimos a capacidade de aceitação e de valorização das diferenças.

Para identificar e satisfazer as necessidades de todos os seus alunos, a escola tem de se adaptar aos ritmos de aprendizagem, de aplicar currículos adequados, de adoptar uma organização pedagógica flexível, utilizar eficazmente os recursos humanos e materiais e realizar uma correcta articulação com a comunidade. A educação inclusiva pressupõe uma escola com uma forte confiança e convicção que possui os recursos necessários para fazer face aos problemas.

Clark e colegas (1995, *cit. in.* Wolger, 2003) defendem que o êxito da educação inclusiva depende da capacidade de resposta dos professores à diversidade na sala de aula. É o professor que tem a responsabilidade de colocar em curso todo o processo de ensino/aprendizagem dos alunos, em particular dos alunos com necessidades educativas especiais. O desenvolvimento da inclusão depende em grande medida das estratégias que os professores adoptam para que todos os alunos participem plenamente na sua própria aprendizagem.

A edificação de uma verdadeira escola inclusiva não é uma tarefa fácil visto que é necessário ultrapassar barreiras que, por vezes, são um grande entrave à implementação da filosofia da inclusão, assim como de uma prática pedagógica promotora da inclusão das crianças com NEE. Uma das maiores barreiras que se coloca são as atitudes dos professores face aos princípios da educação inclusiva.

Para trabalhar com alunos que revelam necessidades educativas numa turma de ensino regular, o professor deve manifestar atitudes favoráveis face ao princípio da

inclusão, pois estas são uma variável importante no ensino e cruciais na inclusão de alunos com deficiência.

Estudos realizados por Scruggs e Mastropieri (1996), Barco (2007) e Belo (2011) revelam que os professores manifestam atitudes favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educativas nas suas salas de ensino regular e consideram que os alunos com ou sem deficiência podem beneficiar com as experiências da inclusão. Tal como refere Nielson (1999), “só através do conhecimento será possível que as atitudes mudem e que os educadores se sintam menos apreensivos quando têm de ensinar alunos com necessidades educativas especiais (NEE)” (p. 11).

Para mudar as atitudes docentes face à educação inclusiva, é fundamental investir na formação profissional dos professores para que estes saibam como lidar com a diversidade. Também é importante investir nos meios de comunicação social através da divulgação de informação sobre as características das crianças com NEE de modo a tornar a sociedade menos segregadora. Não basta que uma escola se torna inclusiva se o meio que a envolve revela atitudes de exclusão.

Fomentar a escola inclusiva implica que pensemos em grupo já que só desta forma poderemos explorar todas as potenciais opções de inclusão e não só as mais correntes, acessíveis ou tradicionais. Para alcançar o sucesso da escola inclusiva, é necessário que os docentes, pais, directores de escola, alunos e todos os que estão envolvidos na comunidade escolar, unam esforços a fim de propiciar um ambiente de igualdade de oportunidades e de plena participação de direitos.

Caminhar no sentido de uma escola inclusiva é ajudar a ultrapassar as barreiras que os alunos possam vir a encontrar no âmbito do seu processo educativo, permitindo, deste modo, a realização do seu potencial de desenvolvimento. É preciso entender que todas as crianças necessitam da escola para aprender e não para “marcar passo” ou serem segregadas em atendimentos à parte.

Sabemos que o processo de aprendizagem se prolonga ao longo da vida, mas a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global de cada criança. Como tal, é responsabilidade da escola promover aprendizagens socializadoras, integrantes, activas, participativas e significativas a cada um dos seus alunos. Esse objectivo é possível de atingir através dos princípios da educação inclusiva.

2. Aprendizagem

2.1. Conceito de Aprendizagem

O ser humano nasce potencialmente preparado para aprender. A partir do seu nascimento o indivíduo inicia o seu processo de aprendizagem que se prolongará por toda a sua vida, sendo que este processo se vai modificando e adaptando ao meio social. Há assim a necessidade do indivíduo aprender comportamentos sociais adequados, pois o contrário poderá pressupor alguma forma de exclusão social.

A aprendizagem não é mais do que a incorporação de um novo comportamento na vida quotidiana do indivíduo. No entanto, toda a aprendizagem está intimamente ligada a processos biológicos e mentais, tais como a motivação, a percepção e a memória.

Aprendizagem é “o processo pelo qual a experiência causa mudança permanente no conhecimento ou comportamento” (Woolfolk, 2000, p. 184). Segundo Feldman (2007) as mudanças do comportamento são duradouras e podem advir da experiência, treino, exercício ou estudo.

De forma simples, a aprendizagem pode ser definida pelo modo como os seres adquirem novos conhecimentos, novas experiências, desenvolvem competências e mudam o seu comportamento de acordo com os vários contextos em que estabelecem ou criam inter-relações. A aprendizagem está relacionada com o ambiente social em que o indivíduo se desenvolve (escola, família, meio geográfico, outros ambientes sociais) logo, o ambiente envolvente funciona como um factor determinante no seu desenvolvimento individual. De acordo com Sprinthall e Sprinthall (1993) o indivíduo pode aprender ou modificar o seu comportamento, em virtude da resposta dos outros indivíduos que o rodeiam. Pois, segundo estes autores, o indivíduo aprende através da imitação social decorrente das suas relações interpessoais.

Para estabelecer relações sociais são necessárias duas ou mais pessoas para que as mesmas se estabeleçam e produzam alterações no comportamento e performance do indivíduo. Como refere Gagné (1971, p.17), “infere-se que a aprendizagem se realiza quando surgem diferenças entre a performance que o indivíduo apresenta antes e a que mostra após ser colocado em situação de aprendizagem”.

As situações de aprendizagem devem ter um significado pessoal, único e construtivo para o indivíduo, de modo a estimular as suas capacidades e a desenrolar os

seus comportamentos sócio-interactivos. De facto, um indivíduo aprende melhor e mais depressa se revelar interesse pelo tema em estudo e se possuir uma atitude mais activa e empenhada no processo de aprendizagem. Sprinthall e Sprinthall (1993) referem que o indivíduo não aprende de forma caótica ou casual, uma vez que, quando aprende há um empenhamento pessoal, um desejo de aprender e de dar significado ao comportamento.

2.2. Contextos no processo de aprendizagem

Desde o nascimento que a criança é confrontada com diversas situações sociais mais ou menos repetidas. A observação do comportamento dos adultos, das actividades dos outros e a sua participação nos acontecimentos vão dando lugar à apropriação do mundo social. Estes contextos sociais permitem a criança tomar conhecimento e desenvolver expectativas sobre os mesmos contextos, influenciando o percurso dos comportamentos sócio-interactivos.

Em todo o processo de aprendizagem da criança, os contextos ambientais, situacionais ou institucionais potenciadores da promoção de novas aprendizagens são muito diferentes e fundamentais no desenvolvimento e crescimento pessoal e educativo da criança. Diferentes contextos geram diferentes interacções entre indivíduos e/ou grupos, logo diferentes processos de aprendizagem que podem ocorrer de formas diversas.

A Teoria Ecológica de Brofenbrenner (*cit. in.* Alves, 1997) atribuiu outra dinâmica à importância dos contextos no processo de aprendizagem da criança, em especial à participação da criança em contextos múltiplos. Esta perspectiva exige a análise dos contextos e das relações estabelecidas entre a pessoa e o ambiente, pois o que interessa é a forma como o indivíduo compreende o contexto em que actua. A aquisição de novas aprendizagens e capacidades depende, principalmente, do significado ou intenção que as actividades têm para o indivíduo que nelas está implicado.

Através desta teoria, Brofenbrenner explicou a aprendizagem como a relação entre vários sistemas: microsistema, mesosistema, exosistema e macrosistema. Ao microsistema Brofenbrenner atribui um conjunto complexo de actividades, papéis e relações interpessoais que o indivíduo estabelece com outros elementos num determinado contexto (ex.: relações entre pai/filho/aluno/professor/etc.). O mesosistema está relacionado com as interacções entre dois ou mais contextos, nos quais o indivíduo

participa activamente (ex.: interações entre a família, escola, grupo de amigos, etc.). Para Brofenbrenner, o exosistema representa um ou mais contextos nos quais o indivíduo não tem um papel activo mas nos quais ocorrem situações que o afectam e é afectado por algo que pode ocorrer nos outros sistemas (ex.: o local de trabalho dos pais, pois este é um contexto onde a criança raramente actua, mas que pode ser afectada por esse mesmo contexto). O macrosistema, segundo Brofenbrenner, refere-se a valores e crenças culturais de uma sociedade que exercem influência sobre cada um dos outros sistemas já referidos.

De acordo com a teoria da Brofenbrenner, a criança não só é influenciada pelo contexto como também influencia o seu próprio meio envolvente, isto é, a criança não só revela que faz aprendizagens como ela própria também é geradora da sua aprendizagem.

A Teoria Sociocultural de Vygotsky (cit. in. Woolfolk, 2000) defende que o desenvolvimento cognitivo das crianças é inerentemente social e depende das interações sociais e da linguagem, enfatizando o papel significativo dos adultos e pares mais capazes na aprendizagem da criança. Segundo esta teoria as crianças aprendem em interacção com as pessoas e com o mundo que as rodeia. Vygotsky refere que o meio social pode facilitar ou dificultar a criação de novos caminhos de desenvolvimento. Como tal, o defeito não estaria no indivíduo porque uma criança que tem um defeito não é necessariamente deficiente, estando o seu grau de normalidade condicionado à sua adaptação social. Deste modo, a criança interage com os adultos, com membros mais hábeis que são para si guias e professores que lhe fornecem as informações e suporte para que cresça intelectualmente. A criança a partir destas interações sociais formulará o seu próprio conhecimento, atitudes, ideias, valores e a capacidade de resolução de problemas. Daqui podemos concluir que o desenvolvimento depende de factores ligados directa ou indirectamente com todos os contextos em que ele ocorre, sendo o desenvolvimento do indivíduo intensificado em função do número de contextos em que ele participa.

A Teoria Cognitiva Social defendida por Bandura, refere que o indivíduo aprende através da imitação dos comportamentos dos outros, ou seja, através de um mecanismo de modelagem baseado num modelo. Bandura (1986, cit. in. Woolfolk, 2000) defende que um aluno pode saber e ter aprendido mais do que aquilo que demonstra. Segundo esta teoria, os factores internos e externos são importantes para influenciar as aprendizagens do indivíduo. Os factores pessoais (crenças, expectativas, atitudes e

conhecimento), o comportamento (actos individuais, escolhas e afirmações verbais) e o ambiente (recursos, consequências de acções e ambiente físico) influenciam-se mutuamente. Esta interacção de forças, segundo Bandura, é denominada de determinismo recíproco.

Bandura estabelece na sua teoria da aprendizagem social diferenças entre a aprendizagem activa e indirecta. Para este autor, aprendizagem activa é aprender, é fazer e é experimentar as consequências das suas acções. A aprendizagem indirecta é aprender através da observação dos outros, da imitação e da modelagem de comportamentos. Segundo a teoria de Bandura há duas formas de aprendizagem por observação: a observação por intermédio do reforço indirecto (quando aprendemos e modificamos o nosso comportamento após termos observado alguém que foi recompensado ou punido por uma determinada acção) ou a observação por imitação, quando o observador imita um determinado comportamento de um modelo mesmo que este não receba recompensa, reforço ou punição enquanto o observador está a olhar. Para Bandura (1986, cit. in Woolfolk, 2000, p. 202) existem quatro elementos fundamentais na aprendizagem por observação: “prestar atenção, reter informação ou impressões, produzir comportamentos e estar motivado para repetir os comportamentos”.

De acordo com a teoria cognitiva de Bandura, e sendo professor um modelo a seguir pelos alunos com ou sem dificuldades de aprendizagem, cabe ao professor revelar uma atitude positiva e saudável perante os seus alunos e ao longo de todo o seu processo de ensino/aprendizagem, a fim de promover o sucesso escolar de todos eles no âmbito da educação inclusiva. Tal como já foi referido anteriormente, a atitude dos professores é fundamental na implementação de qualquer política educativa de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente com dificuldades de aprendizagem. Pois atitudes positivas dos professores condicionam o ambiente da sala de aula, geram experiências positivas e melhores práticas de ensino face a estes alunos. Não nos esqueçamos por isso, que o professor do primeiro ciclo do ensino básico é, aos olhos dos alunos, um modelo a seguir, uma referência ao nível dos comportamentos, atitudes

3. Dificuldades de Aprendizagem (DA)

Sendo a escola inclusiva uma escola atenta à diversidade, é importante que as atitudes dos professores se modifiquem e se tornem mais positivas face à inclusão de alunos com necessidades educativas no sistema regular de ensino. Os professores são os agentes directamente implicados na intervenção educativa, logo têm de reconhecer que todos os alunos têm direito a frequentar a escola regular em igualdade de circunstâncias dos seus pares. Contudo, tal como refere Leitão (2007) no seu estudo, apesar de muitos professores demonstrarem estar flexíveis para novas concepções pedagógicas, muitos ainda revelam algumas dúvidas quanto à aplicação prática dos princípios da educação inclusiva. Neste sentido, Leitão (2007) constatou através do seu estudo que um número elevado de docentes não gosta de trabalhar com alunos com necessidades educativas, assim como vê grandes vantagens na constituição de grupos homogêneos de aprendizagem. Estes professores revelaram ainda ter dificuldade em lidar adequadamente com alunos com incapacidades.

Nas turmas do primeiro ciclo do ensino básico vem aumentando de forma preocupante o número de alunos que revela insucesso e/ou fracasso escolar. Muitos destes alunos, apesar de apresentarem um “potencial intelectual dito médio, sem perturbações visuais ou auditivas, motivados em aprender num processo de ensino eficaz (...) revelam dificuldades inesperadas” (Correia, 2008, p. 9). Estas dificuldades de aprendizagem tornam-se assim verdadeiros obstáculos que poder-se-ão estender ao longo de todo o processo escolar de ensino. Contudo, devido à dificuldade para definir o conceito e clarificar todas as questões que norteiam esta problemática, em Portugal os alunos com dificuldades de aprendizagem não são inseridos no espectro das necessidades educativas especiais. Segundo Correia (2008) estima-se que “a percentagem de alunos com DAE, no sistema escolar português, será, pelo menos, de 5 por cento, o que equivale a várias dezenas de milhares de alunos” (p. 20).

Neste sentido, é fundamental compreender mais um pouco sobre esta problemática tão complexa, que conduz inúmeros alunos ao insucesso académico, social e emocional.

3.1. Definição de Dificuldades de Aprendizagem

O termo *Learning Disabilities* (Dificuldades de Aprendizagem) surge em 1962 através do investigador Samuel Kirk. Desde então que a denominação de Dificuldades de Aprendizagem (DA) tornou-se mais consensual e generalizou-se, sendo cada vez mais utilizada na área da educação entre os vários profissionais (psicólogos, terapeutas, professores do ensino especial), entidades oficiais (Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação) e não oficiais (ex.: comunicação social, técnicos e pais). As Dificuldades de Aprendizagem também são um tema contemplado por diversas áreas de estudo como a Medicina, Pedagogia, Psicologia e Psicopedagogia. Contudo, não significa que o termo Dificuldades de Aprendizagem seja entendido da mesma forma por todos os que o utilizam, pois existem várias terminologias para denominar o mesmo grupo de pessoas que evidenciam um grupo heterogéneo de sintomas que caracterizam as DA. De acordo com Garrido e Molina (1996, cit. por Ósti, 2010) esse é um dos principais factores que dificultam o avanço da investigação nesta área. Neste sentido, também Bradley, Danielson & Hallahan (2002, cit. por Cruz, 2009) consideram que um dos principais entraves ao avanço das investigações nesta área é a não existência de acordo entre os vários peritos e especialistas, nomeadamente no que se refere às características diferenciais e à falta de uma definição consensualmente aceite que permita facilitar a construção de “modelos de avaliação-prescrição-intervenção adequados a esta população” (Fonseca, 1999, cit. por Cruz, 2009).

De acordo com a perspectiva histórica das Dificuldades de Aprendizagem, terá sido a partir de 1800 (Fase da Fundação e/ou Fase da Fundação Europeia, de acordo com alguns autores, como Casas, 1994; Hallahan & Mercer, 2002, cit. por Cruz, 2009) que a temática começou a ser estudada de forma mais relevante, nomeadamente pela área da medicina através de estudos neurológicos. Nesta época era usual relacionarem as causas do insucesso escolar a problemas ao nível do funcionamento mental. Neste sentido, as grandes definições formuladas em torno das Dificuldades de Aprendizagem reflectem uma terminologia que pode ser classificada, segundo Mercer, 1994; Correia, 1991; Kirby e Williams, 1991 (cit. por Cruz, 2009) em três categorias principais: lesão cerebral, disfunção cerebral mínima e dificuldades de aprendizagem.

As duas primeiras categorias, com ênfase em factores médicos, não obtiveram grande aceitação entre pais, profissionais e teóricos, que acharam que as mesmas tinham pouca utilidade na classificação, descrição ou ensino dos alunos, assim como por considerarem não ser de grande proveito para a intervenção educativa.

Em substituição das categorias anteriores, surgem os termos de “educacionalmente desfavorecidos”, “desordens da linguagem” ou com “desvantagens perceptivas” e finalmente a categoria “dificuldades de aprendizagem”. O termo Dificuldades de Aprendizagem desde logo foi bem aceite por investigadores, educadores e pais, dado que atribuía relevância à componente educacional em detrimento da componente clínica (Correia, 1991).

Em 1962, Kirk e, em 1965, Barbara Bateman apresentaram definições de DA que deram à posteriori origem a novas definições sobre a problemática, dado que cada uma delas evidenciava elementos reconhecidos hoje em dia como fundamentais para a identificação de indivíduos com DA. Estas e outras definições conceptuais que foram surgindo ajudaram a esclarecer e a clarificar a problemática em si, bem como as causas, etiologia e consequências ao longo do processo de aprendizagem. Porém, de acordo com a literatura, existem onze definições que foram importantes, pertinentes e fundamentais na compreensão e explicação da definição do termo dificuldades de aprendizagem a partir dos anos 60.

De entre as onze definições conceptuais, destacamos algumas que se evidenciaram pelo seu valor histórico, importância, consenso e por serem as mais conhecidas, de acordo com a literatura existente.

Para Samuel Kirk (1962) dificuldades de aprendizagem definem-se como:

“Dificuldades de aprendizagem referem-se a um atraso, a uma desordem ou a uma imaturidade no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, da linguagem, da leitura, do soletrar, da escrita ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbio emocional ou comportamental, e não resultantes de deficiência mental, de privação sensorial, ou de factores culturais ou pedagógicos” (Kirk, 1962:263, cit. por Hammil, 1990).

De acordo com Correia (2007), a definição anterior não era clara e precisa quanto à identificação, elegibilidade e intervenção para as crianças que apresentassem DA.

Actualmente, as definições do U. S. Office of Education (USOE) e do National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) são as que reúnem maior consenso no âmbito da comunidade científica. De acordo com a definição de 1977 do USOE, o termo Dificuldades de Aprendizagem significa:

“O termo “dificuldade de aprendizagem específica” significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, de falar, de ler, de escrever, de soletrar, ou de fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como

handicaps perceptivas, lesões cerebrais, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento.. O termo não inclui crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes primariamente de deficiências visuais, auditivas, ou motoras, de deficiência mental, de distúrbio emocional, ou desvantagem ambiental, cultural ou económica” (USOE, 1977: 65083, cit. por Cruz, 2009).

Em 1988, o NJCLD reviu a sua definição de 1981. Esta nova definição reforçava a ideia que as DA poderiam ocorrer ao longo da vida do indivíduo, distinguia as DA e as dificuldades não verbais e distinguia as dificuldades de aprendizagem relacionadas com a percepção social e com o comportamento auto-regulado.

A nova definição apresentada pelo NJCLD recebeu a concordância de todos os seus membros, à excepção da *Division of Learning Disabilities*, que se absteve. A definição diz o seguinte:

“Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso das capacidades de escuta, de fala, de leitura, de escrita, de raciocínio ou capacidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, são presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as dificuldades de aprendizagem, mas não constituem, por si só, uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio emocional grave) ou influências extrínsecas (como diferenças culturais, ensino insuficiente ou inapropriada), elas não devidas a tais condições ou influências” (NJCLD, 1994:61-64, cit. por Cruz, 2009).

Para Correia (2008) e Shaw *et al.* (1995), a definição do NJCLD é a que apresenta maiores probabilidades de se tornar a definição consensual para as DAE (Dificuldades de Aprendizagem Específicas), já que, actualmente, é aquela que tem maior aceitação internacional e viabilidade profissional, por incluir todos os elementos que têm sido identificados como essenciais na literatura e que são defendidos pelos profissionais de campo (Cruz, 2009).

No sistema de ensino português não existe uma definição conceptual ou operacional de DA. Estas não são sequer consideradas como uma categoria das Necessidades Educativas Especiais (NEE). Contudo, Luís de Miranda Correia propõe uma definição de DA, que pretende que tenha um cariz educacional, à qual adiciona o termo *específicas* para a singularizar e evitar a confusão no que se refere às DAE instalada no nosso país. Segundo Correia (2008) a definição que apresenta contém todas

as características presentes nas definições mais consensuais por parte dos especialistas e de todos os que se debruçam sobre os direitos dos indivíduos com DA. Correia propõe, então, a seguinte definição:

“As *dificuldades de aprendizagem específicas* dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.” (Correia, 2008, p.46).

Para Correia (2008), esta definição concentra em si todos os parâmetros mais importantes e fundamentais considerados nas definições estrangeiras: a origem neurológica, a condição vitalícia, o padrão desigual de desenvolvimento, o envolvimento processual, os problemas numa ou mais áreas académicas, a discrepância académica, a exclusão de outras causas e o comportamento sócio-emocional.

Do nosso ponto de vista, a definição de Correia (2008) é a que define e clarifica melhor esta problemática já por si tão complexa. O novo termo “específicas”, introduzido na definição de Correia (2008), vem dar especial ênfase à questão do processamento da informação visto este ser um dos maiores problemas que os alunos com dificuldades de aprendizagem têm de lidar. Para além disso, esta mesma definição evidencia a importância da observação do comportamento sócio-emocional de todos aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas. Na verdade, os problemas emocionais podem muitas vezes ser inibidores e/ou factores de exclusão, não devendo por isso ser relacionado com nenhum tipo de deficiência

3.2. Critérios de Diagnóstico das Dificuldades de Aprendizagem

No que concerne aos critérios de operacionalização e diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, existem três que para além de aparecerem com maior frequência, reúnem maior consenso na sua utilização por parte dos diferentes autores, a saber:

critério de especificidade (ou inclusão), critério de exclusão e critério de discrepância (Fonseca, 1999; Citoler, 1996; Grobecker, 1996, *cit. in* Cruz, 2009). No entanto, para além dos critérios referidos, Fonseca (1999) e Casas (1994) (*cit. in* Cruz, 2009) apontam um quarto critério como sendo também ele crucial para se definir uma dificuldade de aprendizagem, o critério da ausência de dispedagogia. “Só podemos considerar a existência de DAE se, apesar de estarmos na presença de uma boa pedagogia, aquelas não desaparecerem” (Fonseca, 1999, *cit in* Cruz, 2009, p. 57).

O critério de especificidade (ou inclusão) está relacionado com a maneira como se classificam ou agrupam as realizações ou necessidades da criança, ou seja, as crianças são definidas em termos de deficiências processuais específicas (atenção, percepção, raciocínio, memória...), neurológicas e/ou académicas (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia) (Swanson, 1991, *cit in* Cruz, 2009). Para Citoler (1996), a especificidade refere-se ao domínio em que se manifestam as DAE, mas uma DAE afecta as habilidades académicas ou os processos cognitivos concretos, apesar de deixar intacta a capacidade intelectual geral. Por outro lado, o mesmo autor refere que os indivíduos com DAE constituem uma população muito heterogénea, logo, com características próprias.

O critério de exclusão pretende determinar o que as DAE não são, ou seja, procura distinguir as DAE de outras problemáticas que constituem as NEE. Através deste critério problemas causados por deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio emocional severo, privação sociocultural, absentismo escolar, inadequação dos métodos educativos, privação envolvimento, privação cultural e económica, bilinguismo, ou aprendizagem normal, devem ser excluídos. Segundo alguns autores, de acordo com este critério, as DAE experimentadas são intrínsecas ao indivíduo e este deve ter uma inteligência normal. Contudo, como refere Swanson (1991, *cit. in* Cruz, 2009), este critério falha na especificação da inteligência média, pois, para além de saber o que é a inteligência média, também se torna necessário saber como a medir.

O critério de discrepância caracteriza o indivíduo como inapto para aprender se existir uma discrepância significativa entre o resultado real de uma aprendizagem e o esperado, em função das suas das habilidades cognitivas ou intelectuais. Porém, segundo alguns investigadores, as crianças evidenciam ter um QI médio ou superior e no entanto, continuam a revelar insucesso nas áreas em que o QI apresentado o fazia prever, em especial nas áreas da leitura, escrita e cálculo. Contudo, mais uma vez o

problema reside em saber como medir a discrepância, assim como onde estabelecer o corte entre aquilo que se considera normal e desviante (Citoler, 1996).

Para quantificar a discrepância, Swanson (1991, *cit. in* Cruz, 2009) sugere que se comparem os resultados obtidos nos vários testes padronizados pelos indivíduos com DAE. Por seu lado, Citoler (1996) refere três modelos principais: o primeiro relaciona-se com o percurso escolar do indivíduo, isto é, o mesmo tem DAE se o seu rendimento escolar estiver um ou dois anos abaixo do nível escolar correspondente à sua idade, estando outros factores influentes (QI) controlados; o segundo relaciona-se com a utilização de pontuações-padrão, que consistem na comparação das pontuações da habilidade intelectual e do rendimento académico do indivíduo, num sistema métrico comum; o terceiro relaciona-se com a utilização de fórmulas matemáticas para calcular a discrepância, sendo que uma pontuação abaixo dos 90 indica uma DAE.

Também para este critério surgiram críticas, as quais se prendem com as fragilidades inerentes ao uso de uma classificação baseada nos resultados dos testes de inteligência, nomeadamente para a determinação da idade mental.

Tal como enfatiza Kavale (2002) citado por Cruz (op. cit.), é de fundamental importância que o único critério na identificação das DAE não seja o critério da discrepância, apesar da sua importância e utilidade nesta tarefa.

Em suma, como refere Swanson (1991), o principal objectivo da operacionalização das DAE é “aumentar a habilidade para duplicar e generalizar as conclusões das pesquisas para outras amostras com características similares, então, uma etapa óbvia neste processo é a especificação dos parâmetros ou indicadores usados para determinar as DAE, ou seja, seleccionar os indicadores” (*cit. in* Cruz, 2009, p. 52).

3.3. Etiologia das Dificuldades de Aprendizagem

Ao abordarmos o tema da etiologia das dificuldades de aprendizagem, verificamos de acordo com as investigações realizadas, que não é possível atribuir uma única causa concreta que justifique a origem das DA. Kirk e colegas (2005), Lerner e Kline (2005) e Martín (1994) (*cit. in* Cruz, 2009) referem que a concepção que domina sobre a etiologia das dificuldades de aprendizagem é multifactorial, visto que as DA são muito heterogéneas, tanto na etiologia, como na sua apresentação clínica e desenvolvimento.

As teorias mais explicativas, representativas e aceites sobre a etiologia das DA, de acordo com Martín (1994, *cit. in* Cruz, 1999), são as teorias baseadas num enfoque neurofisiológico, que entendem o comportamento humano em função do funcionamento neurológico e cerebral do indivíduo (Lerner & Kline, 2005; Martín, 1994, *cit. in* Cruz, 1999); as teorias perceptivo-motoras que entendem as DA como uma série de deficiências de tipo motor e perceptivo que existem nos indivíduos (Lerner & Kline, 2005; Martín, 1994, *cit. in* Cruz, 1999); e as teorias psicolinguísticas e cognitivas que sugerem que as DA têm origem em deficiências nas funções de processamento psicológico. Neste processamento psicológico enquadram-se os processos de codificação, armazenamento, elaboração e recuperação da informação sensorial.

De acordo com o último tipo de teorias, Martín (1994) refere que podem ser consideradas três causas genéricas para as dificuldades de aprendizagem específicas (DAE): “falhas na recepção da informação adequada, falhas na produção adequada de informação, conteúdos irrelevantes existentes na informação a aprender, pois é devido a esses conteúdos irrelevantes que se desordena a informação, o que impede o indivíduo de poder efectuar uma adequada codificação da mesma” (*cit. in* Cruz, 2009, p. 67).

Como factores causais, Citoler (1996), Casas (1994) e Martín (1994) (*cit. in* Cruz, 2009) sugerem três categorias para agrupar os factores etiológicos: factores fisiológicos, factores socioculturais e factores institucionais.

No que concerne aos factores fisiológicos, estes englobam a disfunção neurológica ou lesão cerebral que podem ter uma origem pré-natal (ingestão de drogas/álcool por parte da mãe, deficiências nutricionais e infecções, como a rubéola e a toxoplasmose), perinatal (prematuridade, a anóxia, lesões durante o parto provocadas por instrumentos médicos, partos difíceis ou induzidos, baixo peso à nascença) ou pós-natal (traumatismos cranianos, meningites, encefalites, tumores, febres muito altas, sarampo, escarlatina); determinantes genéticos ou hereditários, pois estudos realizados sugerem que alguns tipos de DA específicas, nomeadamente desordens específicas de leitura (como a dislexia) são de origem genética (Correia, 2003); factores bioquímicos, que na opinião de Casas (1994) e Mercer (1994) (*cit. in* Cruz, 2009) poderão ser a alergia aos alimentos, sensibilidade aos salicilatos, deficiências vitamínicas e desequilíbrios nos neurotransmissores; e factores endócrinos, que consistem num excesso ou num defeito nas secreções químicas das glândulas que integram este sistema de interacção (Citoler, 1996; Casas, 1994; Martín, 1994, *in* Cruz, 2009).

Quanto aos factores socioculturais, os aspectos mais referidos na literatura são a má nutrição, privação de experiências precoces, códigos linguísticos familiares restritos e valores e estratégias educativas inadequadas (Citoler, 1996; Casas, 1994; Martín, 1994, *in* Cruz, 2009). Mata (2006) refere que o ambiente emocional adverso, como a desorganização familiar, a instabilidade emocional de alguns membros da família, situações de divórcio, o stress materno durante a gravidez, entre outros, pode causar “alterações e estados emocionais adversos à aprendizagem, nomeadamente, problemas caracteriais e impulsividade no comportamento” (p.71).

Para além dos aspectos enunciados, há ainda os aspectos emocionais e afectivos que também interferem significativamente nas crianças que apresentam DA. Durante o período crítico do desenvolvimento da linguagem, é fundamental que a mãe estabeleça e mantenha contacto com a criança, porque, se não existir comunicação, não haverá demonstração de interesse, carinho, estimulação auditiva que ajude a criança a captar a informação necessária para compreender e falar. O não contacto com a mãe poderá originar limitações linguísticas (fonéticas, semânticas e sintácticas) que, por seu turno, afectarão, inevitavelmente, a maturação neurológica das áreas associativas do cérebro.

Em relação aos factores institucionais relacionados com as realidades educativas escolares, em particular com as questões pedagógicas, Citoler (1996), Casas (1994) e Martín (1994) (*cit. in* Cruz, 2009) sugerem duas causas: as deficiências nas condições materiais em que decorre o processo de ensino/aprendizagem e o inadequado planeamento do sistema educativo.

No que respeita à primeira causa, os autores referidos alertam para a importância do envolvimento no comportamento do aluno e para o contexto em que o mesmo influi no processo de aprendizagem. Para além destes aspectos, Casas (1994, *cit. in* Cruz, 2009) também aponta outras características materiais que podem influenciar e dificultar o processo de ensino/aprendizagem, sendo as mais frequentes: o número excessivo de alunos por aula, conduzindo a um menor rendimento por parte do professor e do aluno; condições físicas inadequadas, tais como escassa ventilação nas salas de aula, falta de luminosidades, excesso de barulho; e falta de meios e de materiais adequados nas salas de aula, tanto ao nível do mobiliário como do material didáctico. Na opinião de Casas (1994, *cit. in* Cruz, 2009), estas deficiências podem favorecer alguns comportamentos incompatíveis com uma aprendizagem adequada, como a falta de atenção, o desinteresse e a falta de motivação.

Quanto à segunda causa, os autores referem as metodologias, o grau de adequação do programa às características do aluno, a não preocupação com os diferentes níveis de maturação (biológica e/ou psicológica) do aluno, a personalidade e as atitudes pedagógicas do professor em relação à sua interacção com o aluno, a organização escolar e a falta de professores especializados. Contudo, vários autores argumentam que as causas apontadas não serão propriamente causas directas ou específicas, mas causas condicionantes ou agravantes das dificuldades de aprendizagem.

Todos os aspectos e causas evidenciados implicam, sem dúvida, efeitos morfológicos e funcionais, assim como uma redução do potencial da aprendizagem do indivíduo que apresenta dificuldades de aprendizagem.

Sintetizando, existem muitas e diversificadas teorias etiológicas que sugerem várias causas para as DA, sendo difícil encontrar um consenso em relação às mesmas. Fonseca (1999) afirma que “... na maioria dos casos a causa das dificuldades de aprendizagem nas crianças permanece um mistério” (p. 127). No entanto, apesar da diversidade etiológica existente na literatura, são muitos os autores que sugerem que as dificuldades de aprendizagem específicas estão relacionadas com uma disfunção ao nível do sistema nervoso central. Segundo Mata (2006), “o sistema nervoso central funciona como um processador de informação e, estando danificado, pode inibir ou afectar seriamente a capacidade do indivíduo para a aprendizagem” (p. 73).

3.4. Características dos Alunos com Dificuldades de Aprendizagem

As crianças com DA constituem um grupo de natureza heterogénea que podem evidenciar uma série de características ou problemas genéricos, podendo estes surgir de forma separada ou em conjunto. Para alguns autores, nem sempre é fácil identificar e definir com clareza e precisão quais as características mais visíveis e com maior influência nos comportamentos das crianças em questão.

Em geral, as crianças com DAE caracterizam-se por uma “discrepância acentuada entre o potencial estimado do indivíduo e a sua realização escolar, que se situa abaixo da média numa ou mais áreas académicas (mas nunca em todas, como é o caso da deficiência mental ou dificuldades intelectuais e desenvolvimentais)” (Lerner & Kline, 2005; Fonseca, 1999; Correia, 1991, cit. in Cruz, 2009). Outra característica das crianças com DAE é a ausência de problemas sensoriais, de perturbações emocionais

severas ou de disfunções motoras (Fonseca, 1999, *cit. in* Cruz, 2009). No entanto, crianças com DAE também manifestam problemas no processamento de informação e de aprendizagem, os quais se reflectem numa DAE nos processos simbólicos, como a fala, a leitura, a escrita e a matemática (Fonseca, 1999; Correia, 1997, *cit. in* Cruz, 2009).

Muitos são os autores que se debruçaram sobre esta questão, e segundo Clements (1966, *in* Kirby & Williams, 1991, *cit. in* Cruz, 2009) as dez características mais referidas de acordo com a sua predominância são as seguintes: a hiperactividade; problemas perceptivo - motores; instabilidade emocional (explosões emocionais súbitas sem causa óbvia); défices gerais de coordenação (trapalhão e coordenação motora pobre); desordens de atenção (pequenos períodos de atenção, distração, perseveração); impulsividade; desordens de memória e de pensamento; dificuldades de aprendizagem específicas (leitura, escrita, soletração e aritmética); desordens da audição e da fala e, sinais neurológicos difusos, como irregularidades electroencefalográficas.

Para Fonseca (2004) os dez comportamentos mais referenciados de alunos com dificuldades de aprendizagem são: problemas de hiperactividade; problemas psicomotores; problemas de orientação espacial; instabilidade emocional e motivacional, (segundo o autor, a criança revela com alguma frequência sinais de instabilidade emocional, dependência, reduzida tolerância à frustração, ansiedade, agressividade reaccional, tensão, regressões, negativismos, sentimentos de rejeição, perseguição, abandono, hostilidade e de insucesso); impulsividade; problemas de memória (a criança evidencia dificuldades na memorização, conservação, consolidação, retenção, rememorização, etc., da informação recebida); problemas cognitivos de processamento de informação; problemas de audição e linguagem; sinais neurológicos difusos; e dificuldades específicas na aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática.

Para além dos comportamentos enunciados, Vítor da Fonseca (2004) enumera ainda outras características patentes nas crianças com DA, como por exemplo: inteligência normal ($QI > 80$); acuidade sensorial (tanto auditiva como visual); dificuldade nos processos simbólicos: fala, leitura, escrita, aritmética, etc.; dificuldade no processo de informação, tanto ao nível receptivo, como ao nível integrativo e expressivo; problemas de atenção, que impede de algum modo que se proceda à selecção da informação necessária à aprendizagem; e, problemas perceptivos que implicam dificuldade em identificar, discriminar e interpretar estímulos.

De acordo com a revisão bibliográfica realizada por Cruz (2009), os problemas referidos com maior frequência nas pessoas com DAE são os que ocorrem nos seguintes níveis: indícios neurológicos; atenção; percepção; memória; cognitivo; psicolinguístico; actividade motora e psicomotora; emocional e sócio-emocional.

Para maior operacionalidade e compreensão das características e problemas expressos, Correia (2003) refere que os mesmos se podem agrupar em três grandes grupos: a nível académico, onde se pode englobar a expressão oral, a expressão escrita, a compreensão auditiva, capacidades básicas de leitura, compreensão da leitura, cálculos matemáticos e raciocínio matemático; a nível cognitivo, onde se pode englobar problemas de coordenação motora, dificuldades na resolução de problemas, problemas metacognitivos, problemas de atenção, problemas perceptivos e problemas de memória; e a nível sócio-emocional, onde se pode englobar a motivação, problemas de percepção social, a auto-estima/o auto-conceito e a hiperactividade.

A fim de clarificar e melhorar a operacionalidade funcional das DA inerentes ao comportamento dos indivíduos com esta problemática, há autores que dividiram as DA em: DA desenvolvimentais e DA académicas.

As DA desenvolvimentais (idades pré-escolares dos 0 a 6/8 anos) afectam essencialmente os processos normais de aquisição de aptidões necessárias para as aprendizagens académicas futuras (atenção, memória, percepção, linguagem oral, pensamento). As DA académicas (idades escolares) correspondem às dificuldades que os indivíduos experimentam durante o seu percurso escolar e centram-se sobretudo nos problemas específicos da leitura, da escrita, da soletração/expressão escrita e da matemática.

3.5.Despistagem Precoce, Avaliação e Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem

“A finalidade da identificação precoce é evitar as consequências do insucesso escolar” (Fonseca, 2004, p. 325).

As DA devem ser identificadas o mais precocemente possível através da observação dos comportamentos do indivíduo. É importante estar atento a todo um rol de sinais que o indivíduo possa revelar de forma frequente e contínua. Fonseca (2004) refere que a identificação precoce deve ser “simultânea com a intervenção precoce de

modo a que possa implicar modificabilidade do potencial da aprendizagem, intervindo no desenvolvimento da cognição, da psicomotricidade, da socialização, da linguagem e da maturidade global requeridas para as aprendizagens escolares simbólicas” (p.339).

Cabe a todos os agentes educativos (pais, professores, educadores e outros profissionais como médicos, psicólogos, neurologistas, terapeutas, profissionais da educação especial) efectuar a recolha de informação através de listas de verificação de comportamentos que permitam obter uma noção mais global do indivíduo, assim como um correcto diagnóstico. Num primeiro momento deve-se proceder ao levantamento da história de vida do indivíduo, ouvi-lo e registar todos os comportamentos e sintomas manifestados pelo mesmo, a fim de evitar um diagnóstico erróneo e superficial que poderá causar sérios prejuízos à vida escolar e pessoal do indivíduo.

Um correcto diagnóstico e uma correcta recolha de informação poderá permitir prevenir, minimizar e suprimir problemas futuros, como, por exemplo, o insucesso escolar e/ou social do indivíduo. Na eventualidade dos problemas do aluno persistirem, deve-se proceder a uma avaliação compreensiva do indivíduo em termos psicológicos, mentais ou neurológicos, sociais e educacionais efectuada por uma equipa multidisciplinar (constituída por todos os elementos que se considerem necessários para satisfazer as necessidades educativas do indivíduo). Esta equipa poderá trazer à avaliação uma grande e necessária diversidade de instrumentos complementares de diagnóstico. Como resultado da intervenção de uma equipa multidisciplinar no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem de um indivíduo, surgem várias áreas de avaliação.

Para Kiguel (1976, *cit. in* Ósti, 2004) somente através de uma anamnese realizada junto da família da criança, da caracterização da queixa apresentada pelo professor, de exames clínicos que permitam investigar possíveis disfunções neurológicas no sistema nervoso central, de um exame psicológico para analisar as características pessoais e/ou patologias da criança, de uma avaliação psicopedagógica que identifique o nível e as condições de aprendizagem da criança, é que será possível ter a certeza e comprovar se a criança realmente tem dificuldades de aprendizagem ou um distúrbio de aprendizagem. Fonseca (2006) sugere a necessidade de se realizar uma avaliação psicométrica e psico-educacional do indivíduo. Por seu lado, Martín (1994, *cit. in* Cruz, 2009) sugere que se realizem exames neurológicos, psicológicos, pedagógicos e sociais a fim de diagnosticar correctamente as dificuldades de aprendizagem do indivíduo.

No que diz respeito ao exame neurológico, o mesmo é recomendável se existirem sintomas susceptíveis de indicar lesões ou disfunções cerebrais, caso contrário torna-se dispensável. O exame deve ser exaustivo e profundo para que possa descartar qualquer tipo de factor neurológico que cause o transtorno ou, então, limitá-lo com precisão (Wolfe, 2004; Martín, 1994, *cit in* Cruz, 2009).

O exame psicológico permite analisar e avaliar os factores que, directa ou indirectamente, podem estar a influenciar a aprendizagem. A partir deste exame são introduzidos aspectos sócio-envolvimentais que também podem influir no rendimento e/ou dificuldades que os indivíduos apresentam. Este tipo de avaliação pode incidir na inteligência, nas atitudes específicas (raciocínio abstracto, compreensão e fluidez verbal, raciocínio numérico, as atitudes visuo-motoras, o perfil psicomotor, o desenvolvimento da linguagem, etc.), na memória, na atenção, na personalidade, nos estilos cognitivos e na motivação (Fonseca, 1999; Martín, 1994; Rebelo, 1993, *cit. in* Cruz, 2009).

O exame pedagógico procura identificar factores pedagógicos que directa ou indirectamente podem influenciar o processo de aprendizagem. O mesmo é realizado por professores e educadores. A sua aplicação é feita através de escalas de observação, escalas de prontidão e registos acumulados nas diferentes aprendizagens e rendimentos escolares do aluno (leitura, escrita, matemática, processos fonológicos, morfológicos, sintácticos, linguísticos e pragmáticos...). Nesta abordagem, Fonseca (1999, *cit. in* Cruz 2009) propõe como instrumento a Escala de Identificação do Potencial de Aprendizagem que permite orientar uma intervenção pedagógica adequada às verdadeiras necessidades da criança. Esta escala permite ao professor observar e avaliar o aluno em cinco áreas comportamentais: compreensão auditiva, linguagem falada, orientação espaço-temporal, psicomotricidade e sociabilidade e socialização.

O exame social sugerido por Martín (1994, *cit. in* Cruz, 2009) permite avaliar a estrutura, dinâmica e os recursos familiares, o nível sócio - económico e cultural em que o indivíduo se desenvolve. Os comportamentos de cooperação, de organização, de auto-suficiência, de actividade lúdica, de responsabilidade, de cumprimento de tarefas, entre outras, também são aspectos possíveis de observar e avaliar através deste exame (Fonseca, 1999, *cit. in* Cruz, 2009).

A avaliação tem como função determinar as áreas fortes e as necessidades do discente, tanto na escola como em outros ambientes em que a criança interaja, assim como evitar rotular e/ou estigmatizar a criança como portadora de uma dificuldade de aprendizagem. Somente investigando verdadeiramente o problema será possível

descobrir o verdadeiro motivo da não aprendizagem e procurar uma solução para o problema em questão.

No que concerne ao papel do professor, este é fundamental na identificação e despistagem dos problemas e dificuldades de aprendizagem evidenciados pelos alunos. O professor deve estar atento às características individuais e à aprendizagem do aluno, sendo que é de extrema importância que o docente tenha conhecimento das dificuldades expressas pelo aluno e, sobretudo, aceite essas dificuldades inerentes ao processo ensino/aprendizagem. Para além de perceber as dificuldades de aprendizagem do aluno, uma das principais tarefas do professor é solicitar o seu encaminhamento para providenciar o diagnóstico e os meios adequados para um correcto atendimento. Através dessa atitude o professor ajudará o aluno a minimizar as suas angústias e ansiedades em relação ao seu desempenho escolar como em relação ao relacionamento com os colegas e com ele próprio.

No que se refere à identificação precoce das DA, Fonseca (2004) aponta algumas vantagens: orientação dos pais; predição do potencial de aprendizagem visando a sua maximização; detecção de sinais que escapam ao exame médico e psicológico e que teve importância para o sucesso dialéctico da aprendizagem; recomendação educacional precoce; evolução e desenvolvimento de processos e métodos pedagógicos; prevenção de problemas de desenvolvimento; diminuição de despedagogia pelo professor; e, formulação de objectivos pedagógicos para satisfazer as necessidades da criança compensando as áreas fracas e reforçando as áreas fortes.

A intervenção nas dificuldades de aprendizagem deve ser realizada tendo como base os resultados da avaliação compreensiva e multidisciplinar que permita estabelecer prioridades educativas, assim como uma actuação mais adequada a cada caso. Qualquer que seja o tipo de intervenção proposto, o mesmo deve visar, acima de tudo, que o indivíduo adquira e desenvolva uma série de estratégias específicas que o ajudem nas mais distintas aprendizagens. De acordo com MacMillan e Siperstein (2002) e Bateman (1992, *cit. in* Cruz, 2009), ao nível da intervenção nas dificuldades de aprendizagem é necessário tomar dois tipos de decisões, uma relacionada com o modelo de colocação ou de serviço educativo (serviços e níveis de ambientes que vão desde a sala de aula regular, à sala de apoio educativo e ao apoio de educação especial); e outra com o tipo de intervenção ou instrução (a medicamentosa ou farmacológica, a psicoterapêutica e a reeducativa ou reabilitativa, que segundo Reynolds (1992, *cit. in* Cruz, 2009) que

corresponde ao modelo médico, ao modelo psicológico e ao modelo educativo ou pedagógico).

A intervenção nas dificuldades de aprendizagem é um processo complexo que actua directamente no indivíduo. Este processo terá maior sucesso se a intervenção estiver alicerçada numa abordagem multidisciplinar, na qual o indivíduo é perspectivado nas suas múltiplas dimensões e na sua personalidade própria.

Fonseca (2004) refere que “o fim da identificação precoce das DA deve ser sobretudo compreender a criança na sua totalidade, estudar o seu perfil intraindividual, diferenciar as suas áreas fortes, hesitantes e fracas e desenhar um programa educacional individualizado (PEI)” (p. 340).

Ao longo do processo de ensino/aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem, ao professor do ensino regular é requerido que lide com inúmeras dificuldades, problemas e encontre estratégias e soluções que promovam o sucesso dos alunos. Porém, nem todos os professores estão preparados para providenciar o tipo de instrução adequada que beneficie uma vasta diversidade de alunos na sala de aula. Logo, nem todos desenvolvem uma política de inclusão, visto as suas atitudes serem menos positivas face ao problema das dificuldades de aprendizagem.

Em todo este processo, a atitude do professor é fundamental na implementação efectiva de medidas que promovam o sucesso do aluno, assim como a sua inclusão. Como referem Morgado e Silva (1999), as atitudes dos professores de ensino regular constituem uma variável determinante nos processos de integração dos alunos com necessidades educativas, assim como no seu sucesso educativo.

As atitudes positivas dos professores face à inclusão são promotoras de sucesso educativo dos alunos com necessidades educativas. Neste sentido, abordaremos de seguida o conceito de atitude, assim como a importância das atitudes dos professores em contexto educativo.

4. Atitudes

4.1. Conceito de Atitude

A Psicologia Social tem por objecto o comportamento social, ou seja, tal como propôs Gordon Allport, “os pensamentos, sentimentos e comportamentos dos indivíduos enquanto moldados pela presença real, imaginada ou implícita dos outros” (Jesuino, 1994, p. 168). Efectivamente, todas as pessoas sofrem influências dos ambientes sociais, relacionando-se o seu comportamento, em variadas situações, com as características da sua sociedade. “Qualquer tentativa sistemática para chegar a uma compreensão básica do comportamento humano tem mais tarde ou mais cedo, de tratar da influência dos factores sociais” (Kendler, 1968, p. 117).

Ao longo da história da Psicologia Social, houve necessidade de definir o conceito de atitudes como condição primordial na compreensão do comportamento, sendo um dos principais da psicologia social. O conceito em questão, originário do latim *aptitudinem*, através do italiano *attitudine* que significa uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a grupos, questões, outros seres humanos, ou, mais especificamente, a acontecimentos ocorridos no nosso meio circundante (Kardes, 1978). Contudo, a dificuldade em criar uma definição única do conceito de atitudes levou a que vários psicólogos elaborassem algumas análises sobre o seu significado.

O estudo do conceito de “atitude” remonta ao início do século vinte, mantendo-se até aos dias de hoje sem que uma definição conceptual tenha sido assumida de forma universal (Pinheiro, 2001).

Segundo a literatura, o termo atitude surge pela primeira vez no vocabulário científico da área, em escritos dos fundadores da escola de Würzburg e em particular nos trabalhos de Oswald Kulpe no início de século vinte. As experiências de Kulpe desde logo se caracterizaram como um marco de grande significado teórico, visto que mostraram que, perante o mesmo estímulo, o sujeito actua e responde de forma distinta entre si (Thomas & Alaphilippe, 1993, *cit. in.* Pinheiro, 2001). Para esclarecer e clarificar melhor a relação flutuante entre estímulo e resposta, foi inserida uma variável, a atitude.

Numa primeira fase do estudo das atitudes, pretendeu-se individualizar as atitudes através da construção de instrumentos de medida que permitissem situar e comparar diferentes indivíduos entre si, através de escalas de atitudes, que medissem as suas diferenças de disposição a respeito dos objectos de atitudes específicas.

Segundo Lima (2004), Thomas e Znaniecki foram os primeiros autores a propor uma relação entre atitude e comportamento, defendendo que as atitudes eram “um

processo de consciência individual que determina actividades reais ou possíveis do indivíduo no mundo social” (Lima, 2004, p. 188). Para estes autores, o termo atitude é entendido como um reflexo do meio social a nível grupal e como uma tomada de consciência de um grupo face a um objecto social. Para Ajzen e Fishbein (1980), o termo atitude foi usado pela primeira vez pelo psicólogo Herber Spencer em 1930.

Em 1928, Thurstone (cit. in Serrano, 1998) refere que as atitudes surgem como o somatório do conjunto de inclinações e sentimentos que um indivíduo apresenta (preconceito ou polarização, ideias preconceituosas, medos, ameaças e convicções) sobre um tema específico.

Gordon Allport (1935, cit. in Pinheiro, 2001), considerado como o precursor da psicologia social, propôs como definição de atitude um estado de disposição nervosa e mental que, ao ser organizado pela experiência, exerce influência directa ou dinâmica sobre as respostas do indivíduo, a todos os objectos e situações com as quais ele se encontra relacionado.

Krech e colegas (1975, cit. in. Pinheiro, 2001) exprimem o conceito de atitude como uma organização duradoura de avaliações positivas ou negativas, sentimentos emocionais e tendências de acção, favoráveis ou desfavoráveis, em relação a objectos sociais. Duarte (1992, cit. in. Serrano, 1998) refere que o conceito de atitude é utilizado para denominar um estado mental que predispõe o indivíduo a agir de uma determinada forma, quando a situação implica a presença real ou simbólica do objecto de atitude que a determina. Eagly e Chaiken (1993, cit. in. Pinheiro, 2001) declaram que a “atitude é uma tendência psicológica que é expressa pela avaliação de uma entidade particular com algum grau favorável ou desfavorável” (p.1).

Lima (1993, cit. in. Mestre, 1999), apesar da diversidade de definições sobre atitudes e da delimitação dos seus constituintes essenciais, considera que as definições mais usadas são as de carácter mais geral. Para este autor, as definições mais utilizadas são consensuais quanto ao facto das atitudes se referirem e expressarem experiências subjectivas de um grupo ou indivíduo em situações conhecidas, sendo por isso possível prever a sua reacção, assim como, passível de ser perspectivado como positivo ou negativo.

Serrano (1998) menciona que a perspectiva mais defendida e usada da análise do termo atitude se baseia numa visão multidimensional, a qual se fundamenta no modelo de três componentes: a componente cognitiva (refere-se a crenças, conhecimento, conceitos, informações e crenças que acreditamos como verdadeiras em relação a um

objecto social); a componente afectiva (sistema de valores de dimensão emocional na qual o indivíduo desenvolve sentimentos de aceitação ou rejeição relativamente ao objecto social); e a componente comportamental (predisposição para actuar de uma determinada forma, sendo esta componente constituída pelo conjunto de reacções do indivíduo relativamente ao objecto da atitude).

Para Lima (2004), as atitudes referem-se sempre a *objectos específicos* que estão presentes ou que estão lembrados através de um indício do objecto. Segundo a autora quase tudo pode ser objecto de atitudes.

Embora exista uma grande disparidade relativamente às definições de atitude, a generalidade dos autores aceitam que uma atitude não é observável; que uma atitude é sempre relativa a um objecto ou categoria de objectos; que é adquirida e susceptível de mudança; e, que é polarizada e reveste-se de alguma intensidade.

De seguida, após estudarmos o conceito de atitude a fim de o compreendermos melhor, abordaremos a importância das atitudes dos professores em contexto educativo.

4.2. Atitudes do Professor em Contexto Educativo

As atitudes poderão ser adquiridas a partir de algumas predisposições genéticas, mas são adquiridas essencialmente no processo de integração do indivíduo na sociedade em convivência familiar e/ou social. As atitudes são, por isso, culturais (tendemos a assumir as atitudes que prevalecem na cultura em que nascemos e crescemos) e individuais (porque resultam das nossas experiências pessoais, convivências, daqueles que admiramos e, até mesmo, tememos). Enquanto membro de uma cultura, comunidade e família, o indivíduo adquire e assimila, quase sem ter consciência, as atitudes predominantes, aceitando-as como as melhores.

Sendo as atitudes aprendidas e apreendidas no meio social, compreendemos agora o papel fundamental da escola como espaço social privilegiado enquanto agente que contribui e influencia para a construção e mudança das atitudes nos alunos. Neste sentido, o professor representa um papel relevante e fulcral na sala de aula, pois ele influencia as dinâmicas e relações de forma determinante. É o professor que estabelece as regras, que organiza as matérias, que planifica, que avalia, ou seja, é o mediador e o orquestrador da aula. Também a forma como pensa, reage, interage com os alunos e

outros adultos se sente face ao grupo - turma e à matéria a leccionar origina um determinado clima ou atmosfera mais ou menos positivo na sala de aula.

Através do tom de voz, inflexões, expressões faciais, da postura, de sinais não verbais, auditivos e visuais, o professor pode transmitir uma mensagem e atitude menos positiva, podendo suscitar uma atmosfera menos positiva na sala de aula.

As atitudes dos professores, segundo Sprinthall e Sprinthall (1993), podem ser agrupadas em três categorias relacionadas entre si: atitudes face ao ensino e à aprendizagem, atitudes face aos alunos e atitudes face a si próprio.

4.2.1. Atitudes face ao ensino e à aprendizagem

No que concerne às atitudes face ao ensino e à aprendizagem, uma das atitudes mais enraizada nas escolas é a noção de verdade, ou seja, o conhecimento do professor é igual a verdade. Os alunos e professores têm tendência a acreditar que existe uma resposta para cada tipo de pergunta e que o professor sabe o que diz, sabe tudo. Este tipo de ensino reforça o conceito do conhecimento como verdade, atribuindo ao professor o papel e a função de decidir e definir o que está certo e/ou errado. David Hunt (cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1993) refere que tanto os professores como os alunos têm diferentes sistemas conceptuais relativamente ao ensino e à aprendizagem. As investigações de Hunt (op. cit.), baseadas no modelo do nível conceptual, indicaram que as atitudes dos professores em relação ao ensino e à aprendizagem podem ser agrupadas em três estádios (A, B, C), variando entre os estádios o nível conceptual do professor. Hunt (op. cit.) refere que o professor com um nível conceptual mais alto é menos dependente, mais flexível e, essencialmente, mais competente como professor. No entanto, Hunt também refere que os professores eficazes, para além de influenciarem os alunos, também são influenciados por eles. Hunt indica que o professor no estádio C modifica a sua abordagem, demonstra originalidade na adaptação das inovações à sala de aula, aplica com segurança todos os modelos adequados de ensino, consegue gerir o ensino em grupos e responder às diferenças individuais e entre pequenos grupos, é capaz de analisar o seu próprio ensino, tanto em termos de conteúdos como de sentimentos, sendo o rendimento académico mais elevado. Os professores no estádio B utilizam métodos de ensino diferenciados, de acordo com as diferenças que observa nos alunos, está aberto à inovação, revela sensibilidade às necessidades emocionais dos alunos, revela uma tomada de consciência da diferença

entre pensamento concreto e abstracto e é capaz de distinguir entre factos, opiniões e teorias sobre o ensino e a aprendizagem. O professor no estágio A está fortemente radicado na ideia de ensino “certo e seguro”, demonstra uma atitude conformista na aprendizagem e espera o mesmo dos alunos, é pouco autónomo e carece de iniciativa, tem relutância em falar das suas próprias limitações, apresenta um pensamento muito concreto, transmite conhecimentos de um modo directivo, não permite que os alunos coloquem questões e/ou sejam interventivos e responsabiliza os alunos.

4.2.2. Atitudes face aos alunos

As atitudes face aos alunos estão relacionadas de igual forma com as expectativas do professor e com os sentimentos deste face aos alunos. De acordo com Robert Rosenthal (cit. in. Sprinthall & Sprinthall, 1993), as expectativas do professor determinam consideravelmente aquilo que os alunos poderão aprender, podendo influenciar de forma considerável o seu desempenho. Rosenthal concluiu através das suas investigações que:

“os alunos em relação aos quais se espera que tenham bom desempenho tendem a apresentar progressos; os alunos de quem não se espera um bom desempenho tendem a sair-se menos bem do que o primeiro grupo; os alunos que fazem progressos contrariando expectativas que iam em sentido contrário são vistos negativamente pelo professor” (cit. in. Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 366).

Estas conclusões foram denominadas como efeito Rosenthal.

As mensagens das expectativas docentes são enviadas, na maior parte das vezes, de forma inconsciente aos alunos através de comportamentos não verbais. Rosenthal verificou através dos seus estudos que as expectativas dos professores representam uma profecia auto-realizada, sendo que a linguagem corporal transmite a mensagem positiva ou negativa ao receptor.

4.2.3. Atitudes do professor face a si próprio

No que concerne às atitudes do professor face a si próprio, o modo como estes se vêem e se sentem determinam fortemente o clima de sala de aula e o desempenho dos alunos. Um professor que revele auto-confiança, equilíbrio e auto-controlo tende a estabelecer um clima de cooperação e aprendizagem na sala de aula. Do mesmo modo,

um professor hiperansioso, trémulo e inseguro tende a estabelecer o clima oposto. Vários estudos têm demonstrado que climas de sala de aula críticos, não apoiantes e negativos têm efeitos negativos nos alunos, tanto ao nível psicológico e fisiológico como ao nível do rendimento académico. Ao nível psicológico, baixa o auto-conceito do aluno e aumentam as suas atitudes negativas face ao professor; ao nível fisiológico, aumentam os seus batimentos cardíacos, o nível de resistência e a resposta galvânica da pele; ao nível do rendimento e sucesso académico, este baixa sob a tensão de um clima de sala de aula menos propício para a aprendizagem. Neste sentido, segundo a literatura pesquisada, a atmosfera ou o clima da sala de aula aumentam a moral ou podem fazer exactamente o contrário. Se os alunos se sentirem valorizados, reforçados e elogiados enquanto pessoas e alunos, então o resultado da aprendizagem será positivo.

Muitas vezes não tomamos consciência das nossas atitudes nem do modo como estas e as expectativas que criamos influenciam o nosso comportamento. A verdade, é que as atitudes dos professores determinam ou influenciam as atitudes que os alunos desenvolvem relativamente à aprendizagem, em especial os alunos com dificuldades de aprendizagem ou com necessidades educativas.

4.3. Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com N.E.E..

Uma escola inclusiva é uma escola atenta à diversidade, à igualdade de oportunidades e de direitos. Como tal, uma escola inclusiva prevê uma mudança de atitude ao nível de todos os intervenientes envolvidos no processo educativo, em especial dos professores, visto que estes são os que estão directamente implicados na intervenção educativa.

As atitudes dos professores face ao processo de inclusão de alunos com NEE têm sido, desde há algum tempo, objecto de análise por parte de alguns estudos existentes na literatura. Os inúmeros estudos realizados, no âmbito das atitudes dos professores face à inclusão de crianças com NEE no sistema regular de ensino, têm analisado algumas variáveis possíveis de relacionar as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com N.E.E. no sistema regular de ensino, como, por exemplo, o tempo de serviço, as habilitações académicas, a formação e a idade.

Dos estudos que se centraram na avaliação das atitudes dos professores em escolas com práticas de inclusão, há a destacar o estudo concretizado por Minke et al (1996).

Estes autores pretenderam analisar a opinião dos professores relativamente à eficácia de um modelo de inclusão então em experiência. Em simultâneo, analisaram a competência sentida pelos professores para trabalhar nesse modelo, a satisfação pessoal decorrente desse trabalho e a desejabilidade e exequibilidade de adaptações na sala de aula para a inclusão de alunos com NEE. Os resultados desse estudo mostraram que os professores que desenvolvem actividades em parceria com outros professores (ensino especial e/ou do ensino regular) demonstram níveis de eficácia mais elevados, pontuações mais elevadas na sua competência (quando comparados com professores que leccionam turmas tradicionais), assim como opiniões mais positivas face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Giangrego et al (1993, *cit. in* Morgado, 2003) refere que o envolvimento em programas de educação inclusiva, bem estruturados e com os recursos adequados, promove nos professores do ensino regular atitudes mais positivas face aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Domingues (2005) refere, no enquadramento da temática da inclusão, alguns estudos realizados em Portugal no âmbito das atitudes dos professores, das percepções dos professores e dos alunos e das representações dos professores face à inclusão.

Na investigação relacionada com as atitudes dos professores, Frade (1996, *cit. in* Domingues, 2005), através do seu estudo, pretende estabelecer relação entre as atitudes dos professores face à integração e a adequação das escolas do 1º CEB para integrar crianças com NEE. Frade (1996, *cit. in* Domingues, 2005) também pretende saber quais as condições que os professores especialistas consideram fundamentais para definir uma escola adequada à integração de alunos com NEE. Nesse estudo, concluiu que os factores mais preponderantes na mudança de atitudes dos professores face à integração são as condições das escolas, ou seja, os currículos, a cooperação entre docentes e a organização de recursos (humanos, materiais e espaços educativos). Como factores caracterizadores de uma escola adequada ao sucesso da integração, foram identificados factores relacionados com a organização e práticas da integração por parte da escola, institucionalização da integração e a formação.

Gaspar (2000, *cit. in* Domingues, 2005) tem como objectivo, através do seu estudo, perceber qual a influência que a variável experiência profissional no trabalho com alunos com NEE tem nas atitudes dos professores de um distrito do interior do país face à inclusão. O estudo permitiu concluir que a “experiência profissional de trabalho com alunos com NEE pode evidenciar atitudes mais favoráveis face à inclusão nas variáveis *filosofia e alunos*. No entanto, o estudo revela simultaneamente atitudes menos

favoráveis quanto a variáveis relacionadas com a escola e com o professor” (Domingues, 2005, p.33).

No que concerne ao estudo relacionado com a percepção dos professores e dos alunos, Monteiro (2000), através do seu estudo exploratório, visou compreender melhor as percepções dos professores do ensino básico face: ao atendimento educativo prestado aos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento; ao seu sentido de eficácia; às atitudes gerais alusivas à inclusão de alunos problemáticos; à percepção de competência do professor de educação especial; à percepção do trabalho conjunto; e à gestão e organização educativa. Com este estudo, Monteiro (2000) constatou que os professores ainda estavam muito ligados ao apoio educativo, numa perspectiva de integração. Os resultados do seu estudo indicam também que os professores, numa perspectiva de inclusão, não tinham preparação para gerir a diversidade de alunos que frequenta a escola apesar dos professores considerarem existir trabalho conjunto entre professores do ensino regular e do apoio educativo. No que respeita à escola, os professores consideraram que a mesma não possui as condições indispensáveis à mudança que a inclusão pretende implementar.

Quanto ao estudo das representações dos professores, Gião (2000, *cit. in* Domingues, 2005) realizou um estudo sobre como se posicionam os professores do ensino regular e do apoio educativo face a um conjunto de práticas educativas reconhecidas com eficazes para a inclusão. O autor também pretendeu averiguar quais as práticas que os docentes consideram mais importantes/mais difíceis e o grau de importância que lhe atribuem, assim como os obstáculos que identificam em relação à implementação na sala de aula das práticas que consideram mais difíceis. As conclusões do estudo apontam para que os professores do apoio educativo atribuam maior importância às práticas educativas, destacando como obstáculos a falta de formação de professores e aspectos relacionados com as práticas educativas. Os professores do ensino regular enfatizam o clima da sala de aula e os aspectos relacionais, enquanto salientam como obstáculos a gestão das diferenças e os factores externos associados aos alunos.

Actualmente, os professores têm revelado atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem. O estudo de Camisão (2004) demonstra que alguns professores ainda revelam atitudes resistentes e pouco favoráveis à inclusão destes alunos em sala de aula. Este estudo concluiu que cerca de metade dos professores inquiridos considera que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na

sala de aula prejudica os alunos sem problemas. A mesma autora refere ainda que a maioria dos professores considera não existirem as condições necessárias para o sucesso da inclusão educativa destes alunos, alegando falta de recursos humanos, necessidade de mudança nas escolas ao nível da dinâmica, da política educativa e da organização escolar.

De acordo com os estudos consultados, a resistência de alguns professores quanto à inclusão de alunos com NEE em sala de aula relaciona-se com a existência de instalações inadequadas, recursos humanos insuficientes, problemas estruturais da escola, escassos recursos materiais, trabalho cooperativo e com a falta de formação. Quanto aos últimos dois pontos, Morgado (2003) refere que a falta de formação especializada por parte de muitos professores de apoio educativo “coloca obstáculos à eficaz colaboração com os seus colegas de ensino regular, pois a fragilidade das suas competências profissionais provocará insegurança e, simultaneamente, desenvolverá nos professores de ensino regular uma atitude de reserva e de baixa expectativa” (p.82, 83).

A formação e a qualificação de professores constituem uma questão fundamental no âmbito do desenvolvimento de modelos de educação inclusiva bem sucedida, pois “só através do conhecimento será possível que as atitudes mudem e que os educadores se sintam menos apreensivos quando têm de ensinar alunos com necessidades educativas especiais (NEE)” (Nielsen, 1999, p.11).

A escola inclusiva implica novas competências e novas atitudes dos profissionais que nela trabalham. Professores conscientes do seu papel de educadores não negligenciam o facto de que cada aluno é diferente e, independentemente das diferenças, cada aluno tem direito a uma resposta educativa adequada e eficaz.

O sucesso do processo inclusivo encontra-se dependente da atitude dos professores, visto que são eles os mediadores e os principais responsáveis no processo de ensino/aprendizagem dos seus alunos. De acordo com o estudo de Barco (2007), as atitudes positivas face à inclusão advêm de um alto nível de auto-eficácia dos professores. Pois os professores que acreditam que possuem boas competências e capacidade de gestão na sala de aula, bem como bons níveis de confiança e empenho acreditam que são capazes de ensinar alunos com necessidades educativas. Logo, revelam atitudes mais positivas face à inclusão destes alunos. De seguida, abordaremos o conceito de auto-eficácia de acordo com a teoria de Bandura, a sua importância e

influência nas atitudes docentes face ao ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades educativas.

A fim de alcançarmos o triunfo da inclusão, elementos como os recursos materiais, atitudes positivas, bons níveis de auto-eficácia, cooperação, colaboração e comunicação, são fundamentais para o conseguirmos.

5. Auto-Eficácia

5.1. Teoria da Auto-Eficácia

A auto-eficácia é a percepção que um indivíduo tem de si próprio sobre a sua auto-estima, sentido de adaptação, eficácia e competência. Segundo Woolfolk (2000) a auto-eficácia caracteriza-se como “o senso de uma pessoa de ser capaz de lidar efectivamente com uma tarefa particular” (p.203).

A auto-eficácia requer, por parte do indivíduo, força de vontade para acreditar na sua capacidade de conseguir realizar determinada tarefa com empenho a fim de conseguir alcançar o objectivo desejado.

Para Bandura (1986), a auto-eficácia define-se como “um julgamento das próprias capacidades de executar cursos de acção exigidos para se atingir certo grau de performance” (p.391).

Efectivamente, Bandura defende que os processos cognitivos têm um papel fundamental na aquisição e na retenção de novos padrões de comportamento. Segundo este autor, a auto-eficácia é prospectiva, como tal dá origem a expectativas e a uma avaliação orientada para o futuro, pois representa a expectativa do indivíduo sobre uma tarefa que ainda se irá realizar. Pressupõe ainda que as expectativas sobre o resultado exerçam uma maior influência no comportamento do que no resultado em si. De acordo com a Teoria de Bandura, um indivíduo, ao atingir um determinado nível de desempenho, deixa de estar satisfeito com esse nível, perspectivando o alcance de padrões mais elevados.

Na verdade, estudos demonstram que o senso de auto-eficácia não só afecta as expectativas de sucesso ou de fracasso, assim como influencia a motivação pela definição de objectivos. Neste sentido, se temos um senso de auto-eficácia alto numa

determinada área, tenderemos a ter menos medo do fracasso, a estabelecer objectivos mais elevados e a persistir mais tempo perante as dificuldades. Se por outro lado, temos um baixo senso de auto-eficácia, tenderemos a evitar completamente uma tarefa ou a abandoná-la facilmente quando surgem problemas (Bandura, 1993, 1997; Zimmerman, 1995, *cit. in* Woolfolk, 2000).

Através da teoria de auto-eficácia, Bandura distingue as “expectativas de resultado” das “expectativas de eficácia”, salientando que as primeiras se referem a uma estimativa pessoal de que um determinado comportamento levará à obtenção de um determinado resultado; as segundas se referem à convicção sobre a própria capacidade de ser capaz de realizar de forma competente o comportamento pretendido para alcançar com sucesso os resultados requeridos. Ambas as expectativas influenciam o comportamento do sujeito já que este pode ter uma expectativa de que um determinado comportamento conduzirá a uma valorização de um determinado comportamento. Porém, este só agirá no sentido de alcançar esse resultado se esperar conseguir realizar com eficácia esse comportamento.

Esta teoria também distingue entre as capacidades reais do sujeito (ser capaz de fazer) e as expectativas de auto-eficácia (querer fazer). Por um lado, se o indivíduo tiver capacidades e competências para desempenhar uma tarefa mas possuir uma baixa expectativa de auto-eficácia, isso não lhe permitirá ter um bom desempenho porque não se empenhou. Por outro lado, as expectativas de auto-eficácia por si só também não permitem prever um bom desempenho, pois também são necessárias as capacidades reais do indivíduo. As expectativas de auto-eficácia determinam o esforço e o tempo de persistência do sujeito face a obstáculos e a experiências adversas. Os sujeitos que fazem frente às adversidades e persistem em solucionar os problemas reforçam o seu sentido de eficácia, enquanto aqueles que desistem e não conseguem lidar bem com os problemas e/ou obstáculos diminuem as suas expectativas de auto-eficácia e aumentam a ansiedade face à situação.

As expectativas de auto-eficácia resultam das realizações comportamentais (experiências pessoais de competência adquirida no confronto com as situações, aumentando com os seus sucessos e diminuindo com os fracassos), da experiência vicariante (experiências de observação do comportamento de outros bem sucedidos numa determinada situação, as quais podem levar o observador a desenvolver expectativas de que também conseguirá ser bem sucedido se tentar persistir no seu esforço), da persuasão verbal (relaciona-se com a informação sugerida por outro sujeito

com credibilidade de que o próprio é capaz de lidar de forma bem sucedida com a situação) e do estado emocional do sujeito (refere-se ao estado da activação fisiológica, sendo as expectativas de auto-eficácia tanto menores, quanto maior o nível de ansiedade e de tensão percebido pelo sujeito).

A auto-eficácia, segundo estudos realizados, parece estar também relacionada com atribuições. Assim, quando um indivíduo revela alto sentido de auto-eficácia atribui a falta de esforço como causa para o seu fracasso, enquanto um indivíduo com baixo sentido de auto-eficácia atribui a falta de capacidade para os seus fracassos. Os indivíduos que evidenciam forte sentido de auto-eficácia tendem a valorizar a realização a fim de aumentarem as suas capacidades e habilidades. Estes são indivíduos que não têm medo do fracasso porque lidam com ele de modo construtivo, assumem riscos, têm mais auto-confiança e energia, aprendem mais depressa e em regra são bem sucedidos. Os indivíduos que evidenciam baixo sentido de auto-eficácia assumem poucos riscos, consideram-se incapazes, o sentido de auto-valorização e auto-eficácia deteriora-se, desistem e tornam-se indivíduos que admitem o fracasso. Convencem-se que os seus problemas são devidos à sua baixa capacidade, podendo tornar-se deprimidos, apáticos e impotentes.

De facto, ensinar é uma tarefa complexa que, por vezes, implica um sem número de obstáculos, fracassos e frustrações por parte dos seus agentes educativos. A teoria de auto-eficácia do professor prevê que os professores que acreditam mais em si mesmos e nos seus alunos e apresentam um alto sentido de auto-eficácia esforçam-se mais e persistem por mais tempo mesmo quando os alunos são difíceis de ensinar. Pesquisas demonstram que o sentido de eficácia docente nasce do sucesso real alcançado com os alunos e não apenas da estimulação e apoio moral de professores e colegas, pois o sucesso e as experiências quotidianas de ensino ajudam a desenvolver um sentido de eficácia na sua carreira.

Diversas investigações já realizadas revelaram que a crença do professor nas suas capacidades para influenciar a aprendizagem e a realização dos alunos afecta a sua eficiência real. Inclusivamente, Berman, McLaughlin, Bass, Pauly e Zelman (1977, *cit. in Jesus*, 2000) concluíram que o sentido de eficácia do professor é um dos melhores preditores do aumento dos resultados escolares dos alunos.

Nos estudos que Gibson e Dembo (1984, *cit. in Jesus*, 2000.) realizaram a partir da Teoria da Auto-Eficácia de Bandura aquando da construção da “Escala de Eficácia do Professor” (Teacher Efficacy Scale), verificou-se que os padrões de comportamento dos

professores observados em sala de aula variam consoante a sua expectativa de eficácia, nomeadamente nos professores com baixa expectativa. Estes professores, segundo os autores citados, revelam menos persistência na tentativa de promover o esforço dos alunos na procura da resposta correcta, despendem mais tempo com pequenos grupos de alunos na turma e criticam mais vezes os seus alunos quando estes não respondem e/ou acertam correctamente.

As interacções professor/aluno também reflectem as expectativas dos professores face aos alunos da turma. Os professores elogiam mais e exigem melhores respostas e melhor desempenho aos alunos com maior rendimento escolar e sobre os quais têm expectativas mais altas. Pelo contrário, perante os alunos sobre os quais têm expectativas mais baixas, os professores criticam-nos mais perante respostas erradas, elogiam menos, chamam menos vezes o seu nome para responder a questões e esperam menos tempo pelas suas respostas. Em regra, alunos de baixa expectativa tendem a ser alunos mais disruptivos e com comportamentos mais perturbadores.

5.2. Eficácia de Ensino – Modelo de Desenvolvimento do Professor

A investigadora Frances Fuller (*cit. in. Arends, 1995*) foi pioneira em definir e apresentar os aspectos pessoais da eficácia do ensino, nomeadamente através do Modelo de Desenvolvimento do Professor. De acordo com Fuller, os professores passam por três estádios de preocupação à medida que aprendem a ensinar:

1) – Estádio da preocupação de sobrevivência – o professor começa a pensar sobre o ensino e experimenta os primeiros contactos com a criança em frente da secretária. Os professores preocupam-se com o controlo da sala de aula, com a sua adequação interpessoal (preocupam-se com a opinião que os alunos têm de si, como estão a ser avaliados, com o seu relacionamento com os professores mais experientes) e com a maneira como se sentem enquanto professores. Segundo Fuller, este período de consciência pessoal é normal para os professores principiantes, pois tudo é novo para si. Nesta fase de desequilíbrio, o professor preocupa-se consigo próprio, com a sua aparência e relacionamentos, tendo como efeito o restringir das suas percepções face ao meio envolvente nas fases iniciais. As suas preocupações dominantes são as da sobrevivência pessoal.

2) – Estádio das preocupações relativas a situações de ensino – Esta é a fase do controlo e organização, na qual o professor se concentra sobre os comportamentos e estratégias de ensino. A atenção e energia do professor começam a incidir em situações concretas do ensino, em especial com o método de ensino. Nesta fase lidam com as pressões do tempo inerentes ao ensino, realidades da sala de aula, falta de material pedagógico e, possivelmente, com o seu limitado repertório de estratégias de ensino. São também suas as preocupações de aprender a controlar as turmas, dirigir a aula sem perturbações, gerir os momentos de transição de actividades e manter a ordem.

3) – Estádio das preocupações relativas aos alunos – Neste estágio os professores amadurecem e encontram formas de lidar com situações de sobrevivência e situações situacionais. Segundo Fuller (*cit. in.* Sprinthall & Sprinthall, 1993), nesta fase os professores começam a questionar-se acerca das necessidades sociais e emocionais dos alunos, da justiça e com a necessidade de ajustar as estratégias e materiais de ensino às necessidades dos alunos. Esta fase, também denominada de categoria de impacto, inclui as fases da consequência, colaboração e reorientação. Nesta etapa, o professor é capaz de pôr de lado as suas preocupações pessoais e prestar mais atenção ao que acontece aos seus alunos. É capaz de começar a reconhecer as diferenças individuais e a inflectir. Em suma, estará a caminho de se tornar um professor completo, capaz de reflectir, analisar e modificar a sua prática.

O trabalho de Fuller (*cit. in.* Sprinthall & Sprinthall, 1993) demonstrou que a maioria dos professores estagiários e principiantes não alcançam geralmente o terceiro estágio de preocupação, permanecendo no primeiro estágio.

Na opinião de Arends (1995), o modelo de Fuller sugere que o indivíduo se movimenta num processo de desenvolvimento entre vários estádios a fim de aprender a ensinar. Inicialmente, estes estádios são mais simples e concretos, tornando-se depois mais complexos e abstractos. Para Arends (1995) é possível usar os modelos de desenvolvimento para diagnosticar o nosso nível de preocupação e de desenvolvimento, já que podem ajudar e facilitar a progressão para níveis de funcionamento mais avançados e complexos.

Para este autor (1995), ensinar “é por definição, uma tentativa de influenciar o comportamento e a aprendizagem dos alunos” (p.17). Estudos como os de Lewin, Lippitt e White referidos por Arends (1995) tornaram evidentes “que aquilo que os professores fazem influencia aquilo que os alunos fazem” (p.17).

Estudos revelaram que mesmo os professores mais experientes não são muito eficazes em considerar alternativas enquanto ensinam, ou seja, não exercem a sua componente da reflexão cognitiva. Ser reflexivo é ser capaz de analisar o processo implicado naquilo que se está a fazer, e em simultâneo exercer um impacto sobre as crianças, ou seja, sobre os seus alunos. Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993), “agir sem reflexão conduz a modas sem propósito, mas a reflexão sem acção conduz a excessiva introspecção e à ausência de acção” (p.384).

A investigação demonstrou que os professores que põem à prova os seus métodos actuais aumentam invariavelmente o seu rol de estratégias, demonstrando que estão em processo de desenvolvimento.

5.3. Crenças de Auto-Eficácia dos Professores

A crença é uma condição psicológica que se define pela sensação de verdade. Crença é uma convicção íntima, uma opinião subjectiva e/ou uma intuição inconsciente do conhecimento. A crença orienta os pensamentos, as opiniões e, por conseguinte, a nossa maneira de agir, o nosso comportamento.

A auto-eficácia relaciona-se com uma crença, ou percepção ou expectativa da pessoa ou indivíduo. Bandura (1995), através da sua teoria de auto-eficácia, define auto-eficácia como “as crenças em nossas capacidades de organizar e executar os cursos de acção necessários para manejar prováveis situações” (*cit. in.* Woolfolk, 2000, p.343).

A partir dos anos 70 e 80 verificou-se uma crescente preocupação em observar e estudar os processos ocorridos na sala de aula, bem como em identificar diferenças nos professores ao nível dos seus conhecimentos científicos e nas suas crenças e/ou percepções de eficácia sobre ensino e aprendizagem. Inspirados na teoria da aprendizagem social de Rotter, surgiram dois estudos pioneiros: o estudo de Ashton, 1984; 1985, e o estudo de Dembo e Gibson, 1985 na área da crença da eficácia de professores. Após estes estudos, considerou-se como referência a teoria de aprendizagem social-cognitiva de Bandura, influenciando a partir desse momento muitos investigadores. Ashton (1984) foi pioneira em reportar-se à teoria de Bandura e a estudar especificamente o sentimento de eficácia dos professores e a definir variáveis contextuais, como o isolamento e falta de apoio da administração e dos colegas que tornam difícil a manutenção de um alto sentimento de eficácia dos professores,

influenciando por sua vez a performance dos alunos. Subsequentemente, Gibson e Dembo (1984) elaboraram uma escala de Likert com 30 itens de modo a avaliar as crenças e/ou percepções sobre as crenças de eficácias de professores. Estes autores, Gibson e Dembo (1984), usam para indicar a integração entre eficácia do ensino e eficácia pessoal, o conceito geral de eficácia do professor.

De acordo com Bandura (1986), as crenças de auto-eficácia resultam de um complexo processo de auto-persuasão através do qual processa a informação resultante de quatro fontes principais: experiências positivas de êxito em tarefas anteriores; experiências vicariantes, ou seja, da observação do comportamento de outras pessoas com êxito em situações anteriores; persuasão verbal ou influências sociais; e estados fisiológicos ou emocionais que sugiram julgamentos e considerações quanto à própria capacidade, força e vulnerabilidade. De todos estes factores são as verdadeiras experiências pessoais de êxito que propiciam o desenvolvimento e crescimento da crença de auto-eficácia.

Segundo a literatura documentada, os factores mais significativos que em contexto escolar mais afectam as crenças de eficácia dos professores são os comportamentos e realizações dos alunos, níveis de ensino, o tempo de serviço docente e a idade cronológica com que começam a ensinar.

Como variáveis associadas a crenças mais altas de eficácia estão o empenhamento dos alunos nas tarefas escolares e as experiências pessoais de êxito passadas no ensino (Ross, Cousins e Gadalla, 1996). Em contrapartida, como variáveis mais negativas que podem influenciar a crença de eficácia pessoal encontram-se a presença de alunos mais lentos ou com baixo rendimento escolar. Neste sentido, Ross et al. (1996) e Schunk (1991) consideram que possa ocorrer uma influência recíproca entre as reacções dos alunos e as crenças de eficácia do professor. Segundo estes autores, diferenças individuais de capacidade e conhecimentos prévios ou de motivação podem explicar essas reacções opostas. No entanto, essas reacções também terão consequências correlacionais: alunos que reagem positivamente levam os professores a pensar e a acreditar mais nas suas próprias capacidades, motivando-os e propondo novos desafios à turma; por outro lado, se os alunos reagem de forma menos positiva, os professores tenderão a questionar as suas capacidades e competências necessárias para o ensino, colocando assim dúvidas sobre a sua auto-eficácia.

No que concerne aos níveis de ensino, Dembo e Gibson (1985) concluíram que os professores em fase de formação, com baixa confiança nas suas habilidades de ensino,

tinham as mais altas crenças de auto-eficácia do ensino. No entanto, essas crenças diminuíam com a experiência. Por outro lado, os professores que iniciam a carreira eram os que demonstravam os maiores níveis de eficácia pessoal no ensino (em comparação com os professores em formação), sendo que esta aumentava até aos dez anos de ensino e depois começava a diminuir. Também os estudos de Benze et al. (1992) e o de Guskey (1987) referem que os professores experientes no ensino elementar e médio se percebem com menos eficácia para resolver o problema de baixo desempenho de um único aluno do que de uma turma inteira, ou seja, mais altas eram as crenças de eficácia e maior o senso de responsabilidade quando o problema pertencia ao grupo do que quando era individual.

Verifica-se como factor relevante a idade cronológica em que os professores começam a ensinar. De facto, estudos revelam que os professores que iniciam o ensino mais tarde, depois de terem tido outras profissões, acusam maior senso de compromisso, mais interesse intrínseco pelo seu trabalho e crenças mais altas de eficácia quando comparados com outros professores mais jovens nas mesmas condições. Bzuneck (1996) concluiu nas suas investigações que tanto as crenças de eficácia pessoal como as de eficácia de ensino não variam em função do número de alunos por turma, mas indicam diferenças significativas em função da faixa etária, do tempo de exercício de ensino e dos anos lectivos escolares em que leccionam. Concluiu também que os professores de faixa etária mais elevada e com mais tempo de serviço indicaram resultados significativamente mais baixos na medida da crença de eficácia do ensino, mas não na medida da eficácia pessoal. Porém, enquanto grupo, os professores mostraram uma significativa descrença quanto à capacidade de exercerem influências decisivas sobre os seus alunos.

A respeito das descobertas de Bzuneck (1996), dois aspectos devem ser considerados. O primeiro é que as crenças de eficácia pessoal dos professores tendem a ser mais optimistas do que as de eficácia de ensino, independentemente dos anos de serviço ou das experiências com os alunos.

No que concerne ao segundo aspecto, deve-se ter em conta o facto dos professores com muitos anos de magistério, logo com mais idade, revelarem uma diminuição significativa nas crenças de ensino. Mais do que em função das experiências de fracasso pessoal, a explicação poderá estar relacionada com outras variáveis não detectáveis pelas medidas adoptadas nas pesquisas. Ross et al. (1996) consideram que a diminuição nas crenças de ensino pode estar relacionada com determinadas influências intrapessoais

ou ambientais e com fases pessoais pelas quais os professores passam ao longo dos anos de vida, merecendo por isso ser melhor investigadas em estudos futuros.

5.4. Crenças Colectivas de Eficácia de Ensino e Influências de Grupo

As crenças de eficácia dos professores acabam por assumir uma característica colectiva visto que estes interagem socialmente, trabalham juntos, partilham e defrontam-se com situações semelhantes, procuram atingir os mesmos objectivos e sofrem enquanto grupo as mesmas limitações e obstáculos (Bandura, 1986; Dembo e Gibson, 1984). Como consequência, é plausível que as crenças individuais de eficácia de ensino reflectam consideravelmente as opiniões e percepções daqueles que os rodeiam, não sendo meros resultados das suas próprias experiências pessoais de sucesso ou fracasso. Nesse sentido, Bzuneck (s.d., *cit. in.* Fermino et al., 2000) refere que, quando as crenças individuais de auto-eficácia são baixas no conjunto de professores e administradores de uma escola, o grupo sofrerá uma diminuição ao nível das aspirações e das metas académicas a atingir, com consequências imediatas nos níveis de esforço a ser empenhado junto dos alunos.

Pajares (1992) considera que é importante e fundamental que se conheçam os mecanismos psicológicos subjacentes às crenças colectivas de eficácia, como tal aponta a aculturação (absorção de elementos culturais do seu meio pelo indivíduo) como um dos factores implícitos nesse processo. Segundo este autor, a aculturação implica uma aprendizagem incidental que envolve observação, imitação, comunicação verbal, participação e assimilação, tal como Bandura (1986) propôs como fontes de informação processada pelo indivíduo através de experiências vicariantes e da persuasão verbal. Vários estudos demonstraram que as interacções sociais entre os próprios professores exercem um poderoso efeito sobre as suas crenças de eficácia. Deste modo, os estudos realizados demonstraram algumas evidências importantes:

a) o clima da escola tem um impacto considerável na crença de eficácia do professor, aumentando a crença de eficácia quando os níveis de colaboração entre os professores e os supervisores é entendida pelos professores como elevada, promovendo relacionamentos interpessoais mais positivos com os alunos;

- b) os professores mais jovens e inexperientes com crenças mais baixas de auto-eficácia revelaram um aumento nessas crenças ao interagirem e trabalharem cooperativamente com professores mais motivados e com crenças mais elevadas;
- c) as interacções com colegas que propiciam um feedback positivo em relação aos procedimentos didácticos contribuem indirectamente para a crença de eficácia pessoal;
- d) num estudo, as crenças colectivas de eficácia dos professores influenciaram consideravelmente o desempenho dos alunos, nomeadamente na leitura e na matemática;
- e) escolas com um projecto pedagógico definido propiciam mais altas crenças de eficácia.

O conjunto destas descobertas, ainda que representem apenas uma amostra das pesquisas realizadas na área das crenças de eficácia, conduz por si só a algumas reflexões e conclusões. Primeiro, o clima desfavorável ao desenvolvimento da crença de eficácia pode ser formado por algumas condições impostas de trabalho (ex.: elevado número de alunos por turma, extensos programas) ou por alguns factores exógenos de difícil identificação e de difícil controlo. Segundo, as influências positivas da colaboração dentro da escola podem originar causas recíprocas ao nível da cooperação, visto que tanto a cooperação contribui para as crenças de eficácia, como estas favorecem e permitem mais cooperação interpessoal. Segundo Ross (1995), os professores sentem-se com maior eficácia porque as ajudas que recebem dos colegas contribuem para a sua progressiva melhora e domínio dos conteúdos e habilidades de ensino, representando desta forma factores primordiais para que os alunos se envolvam e aprendam. Neste sentido, a cooperação terá como resultado final a percepção de experiência de êxito por parte dos professores, logo um incremento nas crenças de eficácia.

Ashton (1984) verifica nas suas pesquisas que os professores atribuem como dificuldades em manter as crenças de eficácia ao isolamento à falta de apoio por parte da direcção e dos colegas e a uma sensação de impotência por não participarem nas decisões da instituição. De acordo com o autor atrás mencionado, estes factores podem explicar o facto dos professores com maior tempo de serviço tenderem a sofrer uma diminuição das suas crenças de eficácia de ensino. Efectivamente, é provável que durante o seu percurso profissional nunca tenham recebido quaisquer informações exógenas na forma de verbalização persuasiva que comprovasse de forma palpável que

o seu trabalho foi produtivo e que deu resultados positivos, portanto que era capaz de enfrentar os desafios da sua turma.

Em suma, de acordo com Bandura (1986; 1993) o clima de uma sala de aula e as metas de realização nela estabelecidas, com as consequências de motivação e de performance dos alunos, são determinadas em boa parte pelas crenças de auto-eficácia dos professores.

5.5. Consequências das crenças de eficácia nos professores

Bandura (1986, 1993) resume em quatro aspectos as consequências das influências das crenças de auto-eficácia sobre os comportamentos e motivação dos professores, reflectindo-se estes: a) na definição de metas para si próprio (quanto maior for a crença de auto-eficácia maior serão os desafios procurados e enfrentados); b) no grau de esforço que a pessoa investirá nas tarefas (crenças mais sólidas de auto-eficácia conduz a um maior esforço); c) no grau de persistência, independentemente das dificuldades e obstáculos de percurso; e d) na maneira pela qual a pessoa irá reagir aos eventuais fracassos.

Nas últimas décadas, muitos estudos se realizaram acerca das crenças de auto-eficácia comprovando os aspectos atrás mencionados referidos anteriormente por Bandura. De acordo com os vários estudos, apresentamos de seguida uma amostra de resultados categorizados segundo os efeitos daquelas crenças sobre o ensino.

a) Os índices nas crenças de eficácia aparecem significativamente correlacionados com o nível de compromisso para com o ensino e com a disposição de continuar nessa função (Evans e Trimble, 1986; Ross, 1995); os professores com mais altas crenças de eficácia eram avaliados pelos seus superiores e supervisores como mais competentes (Trentham, Silvern e Brogdom, 1985).

b) Crenças mais altas de auto-eficácia relacionam-se positivamente e significativamente com um espírito inovador no ensino, ou seja, com a disposição em adoptar novas práticas na sala de aula (Smylie, 1988).

c) Os professores com altas crenças de eficácia pessoal no ensino revelaram mais a convicção de que os procedimentos a adoptar com alunos com dificuldades de aprendizagem e com comportamentos disruptivos na sala de aula só dependem do

próprio professor e não de outras pessoas ou de factores externos (Soodak e Podell, 1994).

d) Os professores com altos índices em eficácia pessoal tinham mais probabilidades de construírem um favorável ambiente de aprendizagem na sala de aula, no qual os alunos surgiam como participantes activos, não-ansiosos e com maior rendimento escolar. Segundo os estudos realizados, tais professores destacavam-se por demonstrar hábil controlo da turma, por usarem o elogio de forma adequada em detrimento das críticas negativistas, por aceitarem as ideias dos alunos, e pela atenção individualizada dada às suas necessidades (Gibson e Dembo, 1984).

e) As crenças de auto-eficácia dos alunos do ensino médio em relação à disciplina da Matemática, aparecem altamente influenciadas pelas crenças de eficácia pessoal dos seus professores (Midgley, Feldlaufer e Eccles, 1998).

f) Baixas crenças de eficácia dos professores originadas pelos fracassos e estados de ansiedade identificados com a época em que ainda eram estudantes, estão associados a um baixo envolvimento nas tarefas de ensino (Czerniak e Chiarelott, 1990).

g) Os professores com a crença de poderem exercer alguma influência ou efeito nos alunos apresentavam menos stress e usavam técnicas mais eficazes para lidarem com tal situação. Para além disso, tinham alunos com menos problemas de comportamento e um relacionamento mais positivo com os colegas, pais e administração escolar (Parkay, Greenwood, Olejnik e Proller, 1988).

II Capítulo – Estudo Empírico

A escola dos nossos dias confronta-se com uma população caracterizada por uma enorme heterogeneidade social e cultural. Esta realidade implica uma concepção de organização escolar que reconheça a diferença e tenha em consideração a diversidade da comunidade educativa.

Os sistemas educativos ainda assentam numa perspectiva massificadora e colectivista, deparando-se forçosamente com um vasto leque de problemas, sendo um dos mais preocupantes o insucesso escolar, traduzido de crianças que apresentam variadas dificuldades em se adaptar às condições requeridas pela escola e em atingir os resultados escolares esperados, tornando-se vítima da exclusão (UNESCO, 1996).

Atravessamos uma época em que a diferenciação do ensino e o atendimento às necessidades individuais de cada aluno são cada vez mais eixos fundamentais de uma acção educativa eficaz. Torna-se urgente dar alguma atenção a este problema, para que a todas as crianças que sofram de dificuldades de aprendizagem e de outro tipo de dificuldades e/ou diferenças seja proporcionado um desenvolvimento e crescimento global que lhes permita progredir nas suas capacidades e formas de aprender conhecimentos, determinantes para o seu futuro.

Como refere Bernard (1996), em face de um problema de insucesso escolar, o mais importante não é saber qual é a deficiência da criança, a sua dificuldade de aprendizagem, a problemática da sua relação familiar, ou ainda o seu percurso educativo, mas sim de saber o que faz o professor, o que faz a turma, enfim, o que faz a escola, para promover o sucesso desta criança.

Algumas investigações têm demonstrado que os professores, em especial os do ensino regular, rejeitam programas de inclusão, assim como têm revelado que menos de metade dos professores assumem responsabilidades para com as crianças com défices ou problemas de aprendizagem colocadas nas suas turmas (Minke, 1996). Contudo, a maioria dos professores concorda que qualquer criança tem direito a receber educação numa classe regular em conjunto com outras crianças sem qualquer problemas ou dificuldade de aprendizagem.

Monteiro (2000, cit. in Camisão, 2004) concluiu no seu estudo sobre as percepções dos professores face à inclusão de alunos com NEE, decorrentes de dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais, que os professores “parecem estar

pouco preparados para atender à diversidade dos alunos na sala de aula, na perspectiva de inclusão educativa, que o apoio educativo ainda se fundamenta na orientação da educação especial e que consideram não haver, nas escolas, condições para atendimento a esses alunos” (p.70).

Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993) as atitudes dos professores influenciam as próprias atitudes que os alunos desenvolvem relativamente à aprendizagem, “pois as nossas atitudes, motivos e percepções influenciam a maneira como agimos e são transmitidas aos nossos alunos através das nossas acções, influenciando assim o desenvolvimento das suas atitudes” (p.361).

Neste sentido, impõe-se a nossa pergunta de partida: Quais as percepções e atitudes que os professores do 1º ciclo têm face ao ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem em contexto de sala de aula?

1. Objectivos do Estudo Empírico

Segundo Cervo e Bervian (2004), delimitar o assunto significa seleccionar um tópico ou a parte dele que desperta maior interesse por parte do pesquisador, como também da comunidade académica e profissional, indicando assim sobre que ponto de vista o assunto será focalizado.

O trabalho de investigação a desenvolver insere-se na temática do estudo das atitudes/percepções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em relação às Dificuldades de Aprendizagem (DA) dos alunos em idade escolar, inseridas no contexto de sala de aula, numa perspectiva de inclusão educativa. Neste sentido, pretendemos inferir se existe alguma relação entre as atitudes e a auto-eficácia docente, assim como entre estas duas variáveis e a cooperação docente e a existência de recursos humanos e/ou físicos nas escolas onde leccionam os professores inquiridos.

A nossa investigação pretende também aprofundar o estudo levado a cabo por Camisão (2004) sobre a percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais, visto que também aborda a temática das atitudes/percepções dos docentes face aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Os professores do ensino regular têm a seu cargo alunos com diferentes características, especificidades e dificuldades de aprendizagem, o que implica da sua parte disponibilidade para adquirir e dispor de conhecimentos que lhes permitam ensinar, numa mesma turma, crianças diferentes, com diferentes capacidades de aprendizagem e com diferentes conhecimentos prévios (Costa, 1996). Porém, os professores de ensino regular nem sempre se consideram devidamente preparados para gerir de forma adequada as dificuldades inerentes à diversidade dos alunos (Morgado, 2003).

De acordo com o estudo de Camisão (2004) um número significativo de professores do ensino regular considera não só ser difícil ensinar alunos com DA, assim como estes são os mais difíceis de lidar em contexto de sala de aula. Neste estudo, os professores inquiridos revelam-se insatisfeitos em ensinar alunos com DA, assim como consideram que as necessidades destes alunos não podem ser satisfeitas na sala de aula sem o apoio do professor de educação especial. Camisão (2004) verificou ainda que a maioria dos professores também considera “que utiliza habitualmente estratégias adequadas de organização da aula para os alunos com problemas e que adapta as tarefas diárias a esses alunos” (p.123). A partir dos resultados obtidos no estudo, Camisão (2004) considera que os docentes estão mais vocacionados para ensinar alunos sem problemas e/ou dificuldades de aprendizagem. Já Leitão (2007) concluiu que um elevado número de professores não gosta de trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais, assim como preferem turmas homogéneas de aprendizagem.

Medley (1982, *cit. in.* Lopes, 2001) defende que a eficácia da escola depende da eficácia do professor e das suas práticas em contexto de sala de aula. De facto, as atitudes do professor podem condicionar o ambiente de uma sala de aula, gerando atitudes mais ou menos favoráveis no trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem, assim como maior rendimento escolar. Tal como foi referido na parte teórica deste trabalho, Gibson e Dembo (1984) mencionam que os professores com maior sentido de eficácia influenciam fortemente o clima da sala de aula e obtêm melhores resultados na sua prática profissional.

Segundo Smylie (1988) as crenças mais altas de auto-eficácia relacionam-se com um espírito mais inovador no ensino e com a adopção de novas práticas educativas e pedagógicas. Assim como um professor com altas crenças de auto-eficácia pessoal e no ensino revela maior convicção em si mesmo e nas suas capacidades (Soodak e Podell, 1994).

No entanto, hábitos enraizados nas práticas dos professores que leccionam há alguns anos poderão impedir todo o processo de mudança de atitudes de um professor (Ribeiro & Martins, 1997). Segundo Zeichner (1983), o professor deverá reorientar as suas competências, ajustando ou alterando as suas práticas pedagógicas e educativas, mudar o seu modelo de ensino, permitindo a reflexão sobre a sua prática.

Na revisão teórica referimos que os factores que em contexto escolar mais afectam as crenças de eficácia dos professores são os comportamentos e as realizações dos alunos, os níveis de ensino, o tempo de serviço docente e a idade cronológica com que começam a ensinar. No que concerne ao tempo de serviço, verificámos também que os professores que iniciam a sua carreira profissional tendem a revelar maiores níveis de eficácia pessoal no ensino, sendo que esta aumentava até aos dez anos de serviço e depois tendia a diminuir. Balboni e Pedrabissi (cit em Belo, 2011) sugerem que os professores mais jovens apresentam atitudes mais positivas sobre a educação inclusiva.

No âmbito do trabalho cooperativo entre docentes face aos alunos com dificuldades de aprendizagem, sabemos que, embora deva existir uma relação e comunicação permanente entre o docente de ensino regular e o docente de educação especial, há entre ambos uma diferenciação de papéis (Bautista, 1997). Estes últimos recebem formação especializada e específica, direccionada para o atendimento de alunos com problemas e dificuldades ao nível do processo de ensino/aprendizagem. Neste sentido, é fundamental que ao nível do trabalho cooperativo os docentes do ensino regular e de educação especial partilhem conhecimentos, experiências e aprendizagens. Segundo o estudo realizado por Minke (1996) os professores que trabalham em conjunto e desenvolvem actividades em parceria demonstram níveis de eficácia mais elevados e pontuações mais elevadas na sua competência, bem como opiniões mais positivas face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

No seu estudo Camisão (2004) também verificou que os docentes demonstraram opiniões satisfatórias face ao trabalho cooperativo em função dos alunos com DA. Contudo, os professores do ensino regular consideram que o docente de educação especial possui maior preparação para trabalhar com estes alunos.

No seu estudo Frade (1996, *cit. in.* Domingues, 2005) concluiu que a organização dos recursos, nomeadamente os humanos, materiais e espaços físicos, são factores preponderantes para a mudança de atitudes face à integração de alunos com necessidades educativas especiais. Os estudos de Seabra (1999) e de Leandro (2000) (*cit. in.* Domingues, 2005) também apontaram para a necessidade de apoio material e

humano e para a inadequação das estruturas escolares enquanto obstáculos à integração. De igual forma, Monteiro (2000) também constatou no seu estudo que os professores consideram que as escolas têm falta de condições, não permitindo assim assegurar o sucesso educativo dos alunos com necessidades educativas especiais e/ou dificuldades de aprendizagem.

Scruggs e Mastropieri (1996, cit. in. Camisão, 2004), através da realização da revisão de alguns estudos relacionados com os recursos necessários para a implementação da inclusão, concluíram que a maioria dos professores considera não ter recursos suficientes, ainda que mesmo assim alguns pensem que possuem mais recursos materiais do que recursos humanos. Estes investigadores concluíram também que os professores consideram que a sala de aula não tem as condições necessárias para incluir alunos com necessidades educativas especiais, podendo essa situação prejudicar os alunos sem dificuldades de aprendizagem.

Camisão (2004) também verificou no seu estudo que os docentes de ensino regular consideram as condições existentes na maioria das escolas “não permitem assegurar o sucesso educativo dos alunos com DA e/ou PC. A presença destes alunos na sala de aula, é vista também por estes professores, como sendo prejudicial para os alunos sem problemas” (p. 128).

Face ao exposto, poderíamos enumerar vários objectivos para o nosso estudo, dada a vastidão do tema no qual o mesmo se insere. Porém, e tendo em conta o problema da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em contexto de sala de aula, as atitudes dos professores face ao sucesso escolar destes alunos, o trabalho realizado ou não pelo professor na sala de aula, assim como os recursos existentes nas escolas que permitam criar culturas mais inclusivas, promover práticas inclusivas e implementar políticas inclusivas, pretendemos definir como objectivos de estudo a investigar:

1. Estudar a problemática das dificuldades de aprendizagem no âmbito da educação inclusiva, numa amostra de professores de primeiro ciclo do ensino básico;
2. Avaliar as atitudes/percepções dos professores face aos alunos com dificuldades de aprendizagem em contexto de sala de aula;
3. Estudar a influência da auto-eficácia nas atitudes dos professores;
4. Avaliar as percepções dos professores face aos materiais existentes na escola e na sala de aula;

5. Avaliar as percepções dos professores face ao trabalho cooperativo;
6. Analisar a relação entre as percepções dos professores face ao trabalho cooperativo e aos materiais existentes na escola e sala de aula com as suas atitudes face ao ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem em contexto de sala de aula.

2. Metodologia

Na realização deste estudo recorreremos à utilização da metodologia quantitativa apresentando como uma das principais finalidades descrever variáveis e examinar as relações entre elas.

Aquando da aplicação dos questionários junto dos inquiridos, e para evitar efeitos de ordem, entregou-se duas versões dos questionários, sendo que as respectivas escalas apresentavam-se por ordens diferentes. Desta forma, o questionário foi discriminado em questionário A e questionário B.

2.1. Caracterização da Amostra

A amostra caracteriza-se como sendo uma amostra por conveniência pois constitui-se por indivíduos que voluntariamente aceitaram colaborar e responder aos inquéritos apresentados.

Os sujeitos que caracterizam a amostra são professores que se encontram apenas a desempenhar funções no 1º Ciclo do Ensino Básico, apesar de alguns também possuírem qualificações ao nível do 2º Ciclo do Ensino Básico, já que possuem licenciaturas que lhes conferem habilitações profissionais para ambos os ciclos de ensino.

Através da recolha dos dados biográficos (Anexo I) enunciados no inquérito entregue aos docentes, considerou-se para efeitos da caracterização da amostra o sexo, a idade, o tempo de serviço, as habilitações literárias, a formação especializada, a situação profissional, a situação actual dos professores ao nível da estabilidade profissional bem como se estão a leccionar turma regular, em apoio educativo, em educação especial e/ou

a desempenhar funções de componente não lectiva/cargos de direcção (considerado no questionário como “outras funções”).

No que concerne à caracterização dos sujeitos quanto ao sexo verificámos que 88,2% os inquiridos são do sexo feminino (N=232) enquanto apenas 11,4% pertencem ao sexo masculino (N=30).

Em relação à idade dos professores a mesma varia entre os vinte e cinco anos e os cinquenta e seis anos de idade, com uma média de 38,6 anos. Podemos verificar ainda que o grupo etário predominante situa-se entre os trinta anos e os trinta e nove anos (N=138) representando 52,5% dos professores (Quadro I).

Quadro I – Caracterização dos sujeitos quanto à idade.

	20 – 29 anos	30 – 39 anos	40 – 49 anos	Mais de 50 anos
N	21	138	64	34
%	8,0%	52,5%	24,3%	12,9%

No que diz respeito ao tempo de serviço, o mesmo varia entre os zero e os trinta e três anos de serviço com uma média de 14,54. O grupo predominante de professores situa-se entre os dez e dezanove anos de tempo de serviço docente (N=121) representando uma percentagem de 46%. Por sua vez, 27% dos inquiridos (N=71) enquadra-se no grupo que evidencia entre zero a nove anos de serviço, seguido de 18,3% (N=48) dos indivíduos situados entre os vinte e os vinte e nove anos de serviço docente e, por último, 8,7% dos indivíduos (N=23) possui mais de trinta anos de serviço (Quadro II).

Quadro II – Caracterização dos sujeitos quanto ao tempo de serviço docente.

	0 – 9 anos de serviço	10 – 19 anos de serviço	20 – 29 anos de serviço	Mais de 30 anos de serviço
N	71	121	48	23
%	27,0%	46,0%	18,3%	8,7%

Ao observarmos as habilitações literárias podemos constatar que 89% dos professores possuem licenciatura (N=234), enquanto 5,3% tem bacharelato (N=14), 4,2% tem mestrado (N=11) e apenas 4% refere possuir pós-graduação (N=1) (Quadro III).

Quadro III – Caracterização dos sujeitos quanto às habilitações literárias.

	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Pós-Graduação
N	14	234	11	1
%	5,3%	89,0%	4,2%	4,0%

No questionário inquiriu-se os docentes quanto à sua habilitação profissional e verificámos que a mesma se distribui por vários cursos de ensino, sendo que 55,1% dos professores tem formação apenas no 1º Ciclo do Ensino Básico (N=145) e 38,8% possui formação no 1º/2º Ciclo do Ensino Básico com variante (N=102).

Quanto à formação especializada, 19,4% dos inquiridos refere que adquiriu formação (N=51), enquanto 70% refere não possuir formação (N=185). Dos inquiridos que mencionam ter formação especializada, verifica-se que a mesma varia ao nível de várias áreas das ciências de educação, sendo que apenas dezoito professores possuem formação na área das necessidades educativas especiais no domínio cognitivo e motor (41,9%), quatro na área das necessidades educativas especiais (9,3%), um na área das necessidades educativas especiais no domínio da comunicação e linguagem (2,3%) e um na área da deficiência mental (2,3%) (Quadro IV).

Quadro IV – Caracterização dos sujeitos quanto à formação especializada.

		N	%
Formação	Sim	51	19,4%
Especializada	Não	184	70,0%
Áreas	NEE Domínio Cognitivo e Motor	18	41,9%
da Formação	NEE Domínio Comunicação e	1	2,3%
Especializada	Linguagem		
	NEE	4	9,3%

Ao nível da situação profissional verificamos que 67,3% dos professores inquiridos pertence ao quadro geral da escola (N=177), enquanto 10,6% pertence aos quadros de nomeação provisória (N=28) e 19,8% são contratados (N=52) (Quadro V).

Quadro V – Caracterização dos sujeitos quanto à situação profissional.

	Quadro Geral ou Quadro de Nomeação Definitiva	Quadro Nomeação Provisória	Contratado
N	177	28	52
%	67,3%	10,6%	19,8%

No que concerne à situação actual dos professores que compõem a amostra, 73,8% referiu estar a leccionar uma turma do 1º Ciclo do Ensino Básico (N=194), 8,0% dos inquiridos referiu estar a leccionar em educação especial (N=21) e 14,4% referiu estar a leccionar em apoio educativo (N=38). No entanto, verificámos que existiram muitos professores que não responderam a estas questões, condicionando desta forma os resultados da amostra (Quadro VI).

Quadro VI –Caracterização dos sujeitos quanto à situação actual.

		N	%
A leccionar Turma	Sim	194	73,8%
	Não	35	13,3%
A leccionar em Educação Especial	Sim	21	8,0%
	Não	122	46,4%
A leccionar em Apoio Educativo	Sim	38	14,4%
	Não	108	41,1%

Na questão “Tem alunos com DA?” 73,4% dos inquiridos (N=193) respondeu que sim, enquanto 16,0% respondeu não leccionar alunos considerados com dificuldades de aprendizagem (N=42). Quando questionados sobre o número de alunos com DA com

que trabalham, ao observarmos o quadro I verificamos que a média são 5, a mínima é 1 e a máxima são 30, com um total de 71,5%. Há a salientar que também nesta pergunta se verificou um total de 75 não respostas (missings) o que poderá indicar que estes professores não leccionam alunos com dificuldades de aprendizagem (Quadro VII).

Quadro VII – Caracterização dos sujeitos quanto ao nº de alunos com dificuldades de aprendizagem.

	Alunos com DA	
	Sim	Não
N	193	42
%	73,4%	16,0%

Na última questão “Outras funções” apenas 10,6% dos inquiridos respondeu que desempenhava outras funções para além de leccionar directamente com alunos com dificuldades de aprendizagem (N=28). Nesta questão verificou-se igualmente um número elevado de não respostas (141) representando um total de 53,6% dos inquiridos.

2.2. Instrumentos

A recolha de dados foi feita através de inquérito, utilizando como instrumentos um conjunto de questionários anteriormente usados nos estudos de Camisão (2004) e de Monteiro (2000).

O inquérito utilizado é composto por um conjunto de questionários e encontra-se dividido em cinco partes: I - dados sócio-biográficos dos professores inquiridos (Anexo I), que os permitam caracterizar profissional e pessoalmente; II – questionário baseado num conjunto de questões utilizadas no estudo de Monteiro (2000) com o objectivo de medir as percepções/attitudes dos professores face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais devido a dificuldades de aprendizagem (Anexo II); III – questionário baseado na escala “*Teacher Efficacy Scale*” (Gibson & Dembo, 1984), na versão portuguesa utilizada por Lopes (1990), com o objectivo de medir e avaliar o sentido de auto-eficácia do professor (Anexo III); IV – questionário para inferir o grau

de concordância e/ou discordância quanto aos materiais e espaços físicos existentes nas escolas (Anexo IV); V - questionário para inferir o grau de concordância e/ou discordância relativamente ao trabalho cooperativo entre docentes do ensino regular/apoio educativo/apoio de educação especial face aos alunos com dificuldades de aprendizagem (Anexo V).

Os questionários aplicados apenas contêm perguntas de respostas fechadas.

Através dos inquéritos, tentaremos validar ou infirmar as hipóteses que considerámos importantes, assim como através da observação das frequências, percentagens das respostas e da análise das correlações que elas sugerem, inferir necessidades e pontos de reflexão futura.

2.2.1. Questionário sócio-biográfico dos professores

No que concerne à caracterização profissional e pessoal, através do questionário aplicado (Anexo I) pretendemos recolher dados relacionados com o sexo, a idade, o tempo de serviço, as habilitações literárias, a formação especializada, a situação profissional, a situação actual dos professores ao nível da estabilidade profissional bem como se estão a leccionar turma regular, em apoio educativo, em educação especial e/ou a desempenhar funções de componente não lectiva (considerado no questionário como “outras funções”).

2.2.2. Questionário alusivo às percepções/attitudes dos professores face à inclusão de crianças com necessidades educativas, devido a dificuldades de aprendizagem (Camisão, 2004)

Para aferir as percepções /attitudes dos professores face à inclusão de crianças com necessidades educativas devido a dificuldades de aprendizagem, utilizámos o questionário anteriormente utilizado por Monteiro (2000) e Camisão (2004) nos seus estudos.

As questões que compõem o questionário tiveram como base o estudo de Monteiro (2000) que por sua vez elaborou e reformulou as questões a partir do estudo de Minke *et al.* (1996).

O questionário aplicado (Anexo II) é de auto-preenchimento em que as questões são quantificadas numa escala tipo Likert de 4 valores, através da qual os inquiridos enunciam uma posição que corresponde a uma ordenação de concordância ou discordância com a afirmação explícita. Sendo que o 1 corresponde ao “*completamente em desacordo*”, o 2 ao “*moderadamente em desacordo*”, o 3 ao “*moderadamente de acordo*” e o 4 ao “*completamente de acordo*”.

2.2.3. Escala de auto-eficácia dos professores (Gibson & Dembo, 1984, versão portuguesa de Lopes, 1990)

O inquérito aplicado para aferir a auto-eficácia dos professores compreende a escala “*Teacher Efficacy Scale*” (T.E.S.) (Gibson & Dembo, 1984) na versão portuguesa usada por Lopes (1990) (Anexo III) enquadrando-se a sua conceptualização na teoria cognitiva da aprendizagem social de Bandura, tal como refere Lopes (1990).

Gibson e Dembo (1984) investigaram as dimensões de eficácia do professor e o modo como essas dimensões se relacionavam com a teoria da auto-eficácia proposto por Bandura (1977). Com recurso à análise factorial identificaram dois factores que se conformam com o modelo de Bandura. A escala “*Teacher Efficacy Scale*” pretende avaliar dois factores: o sentido de eficácia pessoal do professor (mais especificamente, a crença de que possui a capacidade para implementar os comportamentos necessários para fazer o aluno aprender) e a crença do professor acerca da eficácia do ensino ou do seu resultado (reflecte a medida em que os professores acreditam que o meio pode ser controlado ou em que podem provocar mudanças nos alunos apesar de factores externos a si próprio) (Lopes, 1990).

A primeira versão do questionário incluía 53 itens erigidos a partir de entrevistas realizadas com 90 professores e da análise da investigação que abordava características dos professores que podiam ser identificadas de modo semelhante ao sentido de eficácia.

Após uma primeira análise foram eliminados 23 itens do questionário, ficando o mesmo reduzido a 30 itens, sendo que estes foram submetidos a análise factorial a qual determinou a presente escala de 16 itens.

Na versão portuguesa, segundo Lopes (1990, *cit. in.* Camisão, 2004) com o objectivo de avaliar as características da escala T.E.S. para a população portuguesa,

realizou um estudo exploratório da escala a 61 professores do ensino pré – escolar e do ensino básico. “Por meio de estudos de análise estatística, foram encontrados valores próximos dos valores encontrados por Gibson e Dembo (1984), resultado este significativamente coerente com o modelo teórico subjacente” (Camisão, 2004, p.77).

O questionário aplicado é de auto-preenchimento em que as questões são quantificadas numa escala tipo Likert de 6 valores, através da qual os inquiridos enunciam uma posição que corresponde a uma ordenação de concordância ou discordância com a afirmação explícita. Sendo que o 1 corresponde ao “*completamente em desacordo*”, o 2 ao “*moderadamente em desacordo*”, o 3 ao “*levemente em desacordo*”, o 4 ao “*levemente de acordo*”, o 5 ao “*moderadamente de acordo*” e o 6 ao “*completamente de acordo*”.

2.2.4. Questionários alusivos aos materiais/espacos físicos e ao trabalho cooperativo

De acordo com a revisão bibliográfica e com o já foi referido aquando da exposição dos objectivos do estudo, achámos pertinente desenvolver uma escala para aferir a opinião/percepção dos docentes face aos materiais/espacos físicos da escola (Anexo IV) assim como face ao trabalho cooperativo entre os docentes do ensino regular (professores titulares de turma) e os docentes de educação especial e/ou do apoio educativo relativamente aos alunos com dificuldades de aprendizagem (Anexo V). Desta forma, elaborámos um questionário para cada tema composto por 10 itens cada.

Os critérios para a criação dos itens que compõem as questões de ambos os questionários relacionaram-se, essencialmente, com a reflexão realizada sobre a literatura já revista na introdução e com a nossa experiência pessoal ao nível profissional. Ou seja, a partir de experiências vividas diariamente na escola, partilhadas entre colegas ou conhecimento adquirido através da troca de saberes e práticas pedagógicas, ponderámos elaborar questões que de uma forma generalizada pudessem corresponder aos nossos objectivos do estudo.

Os questionários foram sujeitos a um pré – teste com a finalidade de validar a formulação das questões, clareza e compreensão das mesmas, a linguagem utilizada e respectiva pertinência dos temas abordados. Os questionários foram aplicados junto de professores por nós escolhidos, os quais não pertenceram à amostra final do presente

estudo. Foi-lhes solicitado que preenchessem os referidos questionários e à *posteriori* transmitissem quais as dificuldades sentidas no seu preenchimento e em que questões. Procedeu-se então à reformulação das questões menos claras e precisas até chegar à redacção final das mesmas.

Após a validação dos questionários, os itens foram reduzidos a 5 em cada tema tendo sido posteriormente integrados no inquérito final a ser entregue aos docentes. Pensamos que, desta forma, convertemos o instrumento num conjunto de itens mais coerentes e propícios a um melhor entendimento por parte de todos. Um exemplo de um item do questionário referente aos materiais e espaços físicos é “*A escola onde lecciono dispõe de materiais e espaços físicos adequados para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem.*” Quanto ao questionário referente ao trabalho cooperativo, um exemplo de um item do questionário é “*Considero que o trabalho cooperativo entre o docente titular de turma e o docente de educação especial e/ou apoio educativo é uma mais valia para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem*”.

Os questionários aplicados são de auto-preenchimento em que as questões são quantificadas numa escala tipo Likert de 6 valores, através da qual os inquiridos enunciam uma posição que corresponde a uma ordenação de concordância ou discordância com a afirmação explícita. Sendo que o 1 corresponde ao “*completamente em desacordo*”, o 2 ao “*em desacordo*”, o 3 ao “*levemente em desacordo*”, o 4 ao “*levemente de acordo*”, o 5 ao “*de acordo*” e o 6 ao “*completamente de acordo*”.

2.3. Procedimentos na Recolha de Dados

Para Quievy e Campenhoudt (2008), as técnicas de recolha de dados consistem na colocação de um conjunto de questões a um conjunto de inquiridos (geralmente representativos de uma população). Questões essas relativas às suas opiniões, expectativas, atitudes em relação a questões sociais e humanas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência sobre um problema/acontecimento, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores.

Os dados deste estudo foram recolhidos junto de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico de ambos os sexos a desempenhar funções docentes na região de Lisboa, Setúbal e Matosinhos.

Priorizámos aplicar os questionários a mais que uma zona do país com o objectivo de envolver professores com formação e experiência variadas e idades diversas, pretendendo atingir um campo variado de pensamento sobre as questões investigadas. Para além disso, foi nosso objectivo conseguir uma amostra com o maior número possível de sujeitos participantes.

Os questionários foram aplicados entre o mês de Março e Julho de 2010.

No que concerne à distribuição dos questionários, foram distribuídos 450 questionários, tendo sido devolvidos 264, resultando numa amostra ($N=264$) o que representa uma percentagem de retorno de 58,6%.

A distribuição e posterior recolha dos inquéritos, foi um processo moroso e difícil, exigindo persistência da nossa parte. Para isso, contribuiu certamente a generalizada aplicação deste tipo de instrumento de recolha de dados para os mais variados efeitos, assim como a frequente solicitação e colaboração dos professores, provocando, em alguns, um sentimento de contrariedade. Para além dos aspectos referidos, há também a salientar alguns obstáculos que dificultaram a recolha de alguns questionários, os quais passamos a citar: dificuldades de horário; alegada falta de tempo disponível para o preenchimento do referido instrumento atendendo ao enorme volume de trabalho exigido nas escolas e algum “esquecimento” por parte dos inquiridos em preencher os questionários. No entanto, apesar dos constrangimentos, consideramos que foi conseguida uma boa adesão do lado dos participantes. Tal também se deve ao facto de terem considerado o questionário de fácil preenchimento, por ser anónimo e principalmente por ter havido um contacto directo com os inquiridos, motivando-os e colocando-os ao corrente da pertinência e objectivos do estudo.

O processo foi feito de forma personalizada, com constantes deslocações às escolas, falando pessoalmente com os professores e daí termos conseguido uma boa percentagem de retorno. Nas escolas de Matosinhos, contámos com a colaboração e boa vontade de um professor nosso conhecido e com a gentileza da Direcção do Agrupamento de Escolas onde os questionários foram aplicados, que desde logo se disponibilizaram pessoalmente para realizar a entrega e recolha dos questionários de acordo com as regras definidas e tempo estipulado para o efeito.

Na apresentação do estudo e durante todo o seu desenvolvimento, nomeadamente na aplicação dos questionários, os participantes foram informados do objectivo do estudo. Houve também a preocupação em salvaguardar junto dos mesmos os princípios

éticos decorrentes da investigação: voluntariado, ênfase permanente do anonimato, sigilo das informações e a protecção de eventuais danos (Bogdan e Biklen, 1994).

A informação foi tratada informática e estatisticamente através do programa SPSS (Statistical Package for the Social Scienc), na versão 18.0.

III Capítulo – Apresentação e Análise dos Dados

No que concerne à operacionalização inicial dos dados e face às questões a inferir nos inquéritos aplicados, tivemos que tomar em consideração o facto de estarmos a avaliar variáveis distintas, como as percepções/atitudes, a auto – eficácia do professores, a cooperação entre os professores do ensino regular e do apoio educativo/de educação especial, bem como o grau de concordância e/ou discordância dos professores face aos materiais e espaços físicos existentes nas escolas.

Para análise dos questionários aplicados procederemos à apresentação dados através das percentagens auferidas nas várias questões dos questionários. De seguida, exporemos e examinaremos as médias obtidas nas respostas dadas pelos professores nas diferentes dimensões aferidas, nomeadamente nas atitudes, auto-eficácia, materiais/ espaços físicos, e trabalho cooperativo (Anexo XII).

Os questionários aplicados foram avaliados por uma escala de Likert de 6 valores, à excepção do inquérito referente às percepções/atitudes dos professores (AT) face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais devido a dificuldades de aprendizagem que foi avaliado através de uma escala de 4 valores. Contudo, em todos os questionários o 1 corresponde à resposta “completamente em desacordo” e o 4 e/ou 6 corresponde à resposta “completamente de acordo”. Desta forma, ao analisarmos os dados auferidos, teremos de considerar o valor mais alto como sendo o mais favorável à inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem, o que representa o grau mais elevado de concordância de auto-eficácia pessoal e no ensino e/ou nos resultados, assim como nos materiais e espaços físicos, e ainda como sendo o grau mais elevado de concordância referente à opinião dos docentes face ao trabalho cooperativo entre os mesmos. Em oposição, o valor mais baixo será considerado como o menos favorável à inclusão e o que o indica o grau de discordância dos docentes face às dimensões referidas.

1.1. Questões alusivas à Percepções/Atitudes dos Professores face à Inclusão Educativa de Alunos com Dificuldades de Aprendizagem

A segunda parte do questionário aplicado é composta por um conjunto de 23 questões que pretendem aferir as percepções/atitudes dos professores (AT) face à

inclusão de crianças com necessidades educativas especiais devido a dificuldades de aprendizagem (Anexo II).

Inicialmente tentámos realizar uma análise factorial exploratória dos 23 itens desta escala. Os dados obtidos eram insatisfatórios, pelo que optamos por agrupar os 23 itens do questionário nas quatro dimensões encontradas em Camisão (2004):

- **Atitudes face à percepção das DA** – através dos itens AT_1; AT_2; AT _6; AT_7; AT_9; AT_11; AT_12; AT_13 pretendemos aferir as percepções/attitudes dos professores em lidar com os alunos com dificuldades de aprendizagem em contexto de sala de aula.

Esta dimensão, de acordo com o cálculo de *Alpha de Cronbach*, apresenta um coeficiente de confiabilidade de 0,429.

No estudo das questões que compõe esta dimensão, verificámos através da análise de frequências que a maioria dos inquiridos situa a sua resposta nos itens “moderadamente de acordo” e “moderadamente em desacordo”. Não se obtiveram no entanto respostas com percentagens significativas no item “completamente em desacordo” (Anexo VIII).

Nos itens AT_1 e AT_2 os professores posicionaram-se como “moderadamente de acordo”, respectivamente com 52,7% e 40,6%.

No item AT_6 os professores situaram a sua resposta entre o “moderadamente de acordo” com 36,6% e o “moderadamente em desacordo” com 33,7%. Observa-se também um comportamento semelhante no item AT_7 uma vez que os professores se dividem primordialmente em dois tipos de resposta “moderadamente em desacordo” com uma percentagem de 32,8% e “completamente em desacordo” com uma percentagem de 30,4%. O mesmo se verifica na análise do item AT_12 uma vez que os professores apresentaram a mesma tipologia de resposta, sendo que 36,6% dos professores respondeu “moderadamente de acordo” e 34,6% respondeu “moderadamente em desacordo”.

Nos itens AT_9 e AT_11 a opinião com maior percentagem obtida é “completamente de acordo”, respectivamente com 65,9% e 49,4%.

Em relação ao item AT_13, 46,0% dos professores incidiram a sua resposta no “moderadamente de acordo”.

No que concerne às médias aferidas nesta dimensão, verifica-se que os itens AT_9 e AT_11 apresentam uma média superior em comparação com os restantes itens, respectivamente com 3,59 (DP=0,598) e 3,30 (DP=0,809).

Nos restantes itens verifica-se que os professores não diferem significativamente em relação aos valores das médias obtidas nas respostas dadas nos questionários, apresentando como tal alguma homogeneidade nos valores auferidos.

Após analisarmos os vários itens que compõem esta dimensão, verificamos que os docentes evidenciam uma atitude ligeiramente favorável à inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem em contexto de sala de aula. Contudo, verificamos que os docentes revelam atitudes menos inclusivas quanto confrontados com a possibilidade de ensinar directamente os alunos em contexto de sala de aula. Os professores manifestam preferir leccionar turmas homogéneas por considerarem que os alunos com dificuldades de aprendizagem prejudicam os alunos sem problemas. Os professores também consideram que ensinar estes alunos é uma tarefa demasiado pesada.

Os resultados obtidos são corroborados pelo estudo de Camisão (2004), o qual apresentou resultados semelhantes ao nível das respostas dos professores.

- **Percepção de competência do professor** – através dos itens AT_3; AT_4; AT_5 pretendemos avaliar e comparar as opiniões e percepções que os professores do ensino regular/de educação especial e do apoio educativo demonstram perante os métodos de ensino, a preparação profissional e a eficácia no ensino de crianças com dificuldades de aprendizagem.

Esta dimensão, de acordo com o cálculo de *Alpha de Cronbach*, apresenta um coeficiente de confiabilidade de 0,374.

No estudo das questões que compõe esta dimensão, verificámos através da análise de frequências que todos os inquiridos situam as suas respostas no item “moderadamente de acordo”. Não se obtiveram por isso respostas com percentagens significativas nos itens “completamente em desacordo”, “moderadamente em desacordo” e “completamente de acordo” (Anexo VIII).

Nos itens AT_3, AT_4 e AT_5 verifica-se que as respostas dos professores são semelhantes, respectivamente com 45,3%, 32,8% e 40,0%.

Quanto à análise das médias das respostas obtidas nesta dimensão, verifica-se que os docentes apresentam valores muito semelhantes, não variando por isso os resultados

auferidos, nomeadamente: AT_3 2,75 (DP=0,854), AT_4 2,66 (DP=1,012) e AT_5 2,29 (DP=0,930). Contudo, verifica-se que o valor de desvio padrão do item AT_4 é mais elevado que os restantes, significando como tal que o nível de dispersão da distribuição da amostra é maior.

Após analisarmos os vários itens que compõem esta dimensão, verificamos que os inquiridos consideram que os professores de educação especial e/ou apoio educativo são mais eficazes e/ou competentes para lidar com os alunos com dificuldades de aprendizagem. Os docentes consideram que os colegas de educação especial e/ou apoio educativo estão melhor preparados para trabalhar com estes alunos quando comparados com o professor do ensino regular.

No estudo de Camisão (2004) os professores também manifestam opiniões semelhantes ao nosso estudo, apesar deste avaliar as opiniões dos docentes do 1º, 2º e 3º ciclo.

- **Percepção do trabalho em parceria entre os professores do ensino regular e os professores de educação especial e/ou apoio educativo** – através dos itens AT_10; AT_15; AT_16 pretendemos conhecer as opiniões dos professores do ensino regular/de educação especial e do apoio educativo relativamente ao trabalho cooperativo e de parceria entre si. Nomeadamente no que respeita à elaboração/implementação e partilha de programas educativos, às sugestões educativas dos professores de apoio de acordo com a realidade das salas de aula regulares, e à satisfação do trabalho cooperativo entre os professores.

Esta dimensão, de acordo com o cálculo de *Alpha de Cronbach*, apresenta um coeficiente de confiabilidade de 0,388.

No estudo das questões que compõe esta dimensão, verificámos através da análise de frequências que os inquiridos situam as suas respostas nos itens “moderadamente de acordo” e “completamente de acordo”. Não se obtiveram no entanto respostas com percentagens significativas nos itens “completamente em desacordo” e “moderadamente em desacordo” (Anexo VIII).

No item AT_10, 81,9% dos professores manifestou a sua opinião na opção “completamente de acordo”.

Nos itens AT_15 e AT_16 os professores posicionaram-se como “moderadamente de acordo”, respectivamente com 60,3% e 60,1%.

Quanto aos valores da média de respostas obtidos nesta dimensão, verifica-se que os itens AT_10 e AT_16 apresentam médias muito semelhantes, respectivamente 3,74 (DP=0,556) e 3,17 (DP=0,645). No entanto, o item AT_15 apresenta uma média de resposta com valores mais inferiores com 2,85 (DP=0,705).

Após analisarmos os vários itens que compõem esta dimensão, verificamos que os inquiridos apresentam atitudes favoráveis ao trabalho cooperativo, manifestando satisfação face à partilha de responsabilidades entre si.

O nosso estudo apresenta resultados semelhantes aos obtidos no estudo de Camisão (2004), visto os professores também manifestarem satisfação pelo trabalho cooperativo realizado entre si.

- Percepção de aspectos relacionados com a gestão – organização de ensino/aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem – através dos itens AT_8; AT_14; AT_17; AT_18; AT_19; AT_20; AT_21; AT_22; AT_23 pretendemos compreender a percepção dos professores face a questões como: utilizar estratégias adequadas; adaptar as tarefas diárias e dar respostas às necessidades educativas dos alunos com dificuldades de aprendizagem; colocar a hipótese de adaptar currículos a fim de ensinar alunos com diferentes níveis de aprendizagem dentro da mesma turma e aferir se a existência de um currículo levanta questões à inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Esta dimensão, de acordo com o cálculo de *Alpha de Cronbach*, apresenta um coeficiente de confiabilidade de 0,557.

No estudo das questões que compõe esta dimensão, verificámos através da análise de frequências que os inquiridos dividiram as suas opiniões pelas quatro opções de resposta disponíveis na escala de Likert (Anexo VIII).

No item AT_8 a resposta com maior percentagem foi “completamente de acordo” com uma percentagem de 46,2%.

Nos itens AT_17, AT_18, AT_19, AT_20 e AT_21 aferimos que as respostas dos professores são semelhantes, posicionando-se estes como “moderadamente de acordo”, respectivamente com 56,6%, 45,4%, 55,2%, 53,6%, 46,4%.

Nos itens AT_14 e AT_22 os professores dividem-se igualmente por dois tipos de respostas, “completamente em desacordo” (respectivamente 35,6% e 34,4%) e “moderadamente em desacordo” (respectivamente 35,2% e 33,6%).

Em relação ao item AT_23, 44,5% dos professores incidiram a sua resposta na opção “moderadamente de acordo”.

Ao verificarmos a média de valores de resposta dos itens que compõem esta dimensão, constatamos que existem diferenças entre os valores obtidos nas várias respostas. Assim, os itens que apresentam as médias mais elevadas são: AT_8 3,27 (DP=0,797); AT_17 3,16 (DP=0,663); AT_18 3,20 (DP=0,746). Por outro lado os itens que apresentam as médias com valores mais baixos são: AT_14 2,00 (DP=0,918); AT_19 2,76 (DP=0,792); AT_20 2,77 (DP=0,785); AT_21 2,83 (DP=0,823); AT_22 2,04 (DP=0,954) e AT_23 2,51 (DP=0,851).

Ao analisarmos os resultados obtidos, observamos que os valores correspondentes ao desvio padrão são elevados, indicando que o nível de dispersão da amostra é significativo.

Após analisarmos os vários itens que compõem esta dimensão, verificamos que os professores revelam uma percepção favorável quanto à possibilidade de realizarem adaptações curriculares necessárias para os alunos com dificuldades de aprendizagem, pois consideram que estas são necessárias. Desta forma, verificamos que os docentes revelam atitudes ligeiramente favoráveis à prática dos princípios da educação inclusiva.

Tal como nas dimensões anteriores, também esta dimensão apresenta resultados muito semelhantes ao obtidos no estudo de Camisão (2004). Esta autora também obteve resultados que indicam que os professores manifestam opiniões favoráveis face à questão da gestão/organização de ensino/aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais.

Quanto às quatro dimensões que compõem a escala das atitudes/percepções dos professores face à Inclusão Educativa de Alunos com Dificuldades de Aprendizagem, as mesmas não parecem fiáveis e como tal, procedemos à análise factorial da escala de atitudes como se fosse uma escala unifactorial. Esta escala unifactorial, e de acordo com o cálculo de *Alpha de Cronbach*, apresenta um coeficiente de confiabilidade de 0,69 que é considerado aceitável para as ciências sociais (Coolican, 2009).

Para cálculo da nota compósita das atitudes usámos todos os 23 itens que compõem a escala das atitudes DA total, através da qual se obteve um somatório de 63,71 com um desvio padrão de 6,855. Tal equivale a uma resposta média de 2,77, o que, numa escala de 1 a 4, representa um valor ligeiramente positivo.

1.2. Questões alusivas aos Materiais e Espaços Físicos existentes nas escolas

A quarta questão do questionário aplicado é composta por um conjunto de 4 questões, as quais pretendem inferir a opinião/percepção dos docentes face aos materiais e aos espaços físicos da escola em relação ao trabalho com os alunos com dificuldades de aprendizagem (Anexo IV).

Para análise e precisão da escala aplicada, procedemos ao cálculo da consistência interna, mais concretamente o coeficiente de *Alpha de Cronbach*, a partir da construção de um índice das médias das respostas às questões. Os resultados obtidos revelaram que a retirada do item M_2 referente à questão “*Considero que os recursos da escola onde lecciono são uma condicionante para o desempenho pedagógico docente face aos alunos com DA*” contribuía para um aumento da consistência do próprio instrumento. Assim sendo, retirámos o item M_2, ficando a nova variável materiais e espaços físicos constituída por 3 itens: M_1; M_3; M_4.

Perante estes factos, procedemos à análise da consistência dos itens, testada com a ausência do item M_2, chegando a conclusão que o valor de *Alpha de Cronbach* sobe para 0,823. Valor este que nos indica que a escala apresenta um grau de consistência interna significativo.

As respostas dadas pelos professores no âmbito dos materiais e espaços físicos nas escolas serão analisadas de acordo com a escala definida anteriormente, reportando-se portanto aos três itens que a compõem.

No estudo das questões que compõe esta dimensão, verificámos através da análise de frequências que a maioria dos inquiridos situa a sua resposta nos itens “levemente de acordo” e “levemente em desacordo”. Não se obtiveram no entanto respostas com percentagens significativas nos itens “completamente em desacordo”, “em desacordo” e “completamente de acordo” (Anexo X).

No item M_1 verificamos que os professores posicionaram-se entre a opção “levemente de acordo” com uma percentagem de 25,4%, e a opção “de acordo” com uma percentagem de 21%.

Nos itens M_3 e M_4 os professores apresentam um comportamento semelhante, posicionando-se da mesma forma nas opções de resposta, nomeadamente no “levemente de acordo” (respectivamente com 28,6% e 27,8%) e no “levemente em desacordo” (respectivamente com 27,8% e 25,0%). Verifica-se nestes dois itens que as percentagens obtidas nas duas opções se encontram muito próximas entre si.

As médias de respostas dos vários itens aferidos nesta dimensão revelam que os valores obtidos são muito semelhantes entre si. Desta forma os valores adquiridos foram: M_1 3,52 (DP=1,424); M_3 3,44 (DP=1,220) e M_4 3,25 (DP=1,283). Os valores demonstram que todos os professores apresentam opiniões semelhantes em relação à temática em questão. Contudo, os dados obtidos também revelam que os docentes evidenciam um grau de concordância menos favorável quanto aos materiais e espaços físicos existentes na sua escola.

Após analisarmos os vários itens que compõem esta dimensão, verificamos que os docentes estão satisfeitos com as condições materiais e espaços físicos existentes na escola ou na sala de aula. Desta forma, consideram que dispõem das condições necessárias e adequadas para trabalharem com os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Os nossos resultados são opostos aos conseguidos no estudo de Camisão (2004). No estudo desta autora os professores sentem-se insatisfeitos com as condições de trabalho e consideram não possuir as condições necessárias para trabalharem com os alunos com dificuldades de aprendizagem.

1.3. Questões alusivas ao Trabalho Cooperativo

A quinta parte do questionário aplicado é composta por um conjunto de 5 questões, com o objectivo de aferir a opinião/percepção dos docentes relativamente ao trabalho cooperativo entre docentes do ensino regular/apoio educativo/apoio de educação especial face aos alunos com dificuldades de aprendizagem (Anexo V).

A variável do trabalho cooperativo foi constituída pelos itens: TC_1; TC_2; TC_3; TC_4; TC_5.

Após a construção de um índice a partir das médias das respostas às questões dadas pelos inquiridos, procedemos ao cálculo da consistência interna, mais concretamente o coeficiente de *Alpha de Cronbach*, verificando que o valor obtido foi 0,871. Este valor indica-nos que a escala apresenta um grau de consistência interna significativo.

No estudo das questões que compõe esta dimensão, verificámos através da análise de frequências que a maioria dos inquiridos situa a sua resposta nos itens “completamente de acordo” e “de acordo”. Não se obtiveram no entanto respostas com percentagens significativas nos itens “em desacordo” e “completamente de acordo”, enquanto o item “completamente em desacordo” não obteve qualquer percentagem de resposta em todas as questões (Anexo XI).

Nos itens TC_1, TC_2 e TC_5 os professores incidiram as suas respostas na opção “completamente de acordo” evidenciando elevadas percentagens de frequência de resposta, respectivamente 65,1%, 56,6% e 61,0%. É de salientar que não houve nenhum professor que respondesse “completamente em desacordo” e “em desacordo” nas questões 1 e 2.

No item TC_3 os professores apresentaram duas fortes opiniões, obtendo 42,2% na opção “completamente de acordo” e 40,2% na opção “de acordo”.

No item TC_4 quase metade dos professores centrou a sua resposta na opção “de acordo” com uma percentagem de 48,4%, seguido da opção “completamente de acordo” com uma percentagem de 61,0%.

Em relação aos valores das médias de resposta obtidos nesta dimensão, verifica-se que os valores são muito similares, indicando opiniões favoráveis quanto ao trabalho cooperativo entre os docentes. Os valores obtidos nos vários itens foram: TC_1 5,48 (DP=0,833); TC_2 5,37 (DP=0,859); TC_3 5,14 (DP=0,955); TC_4 4,97 (DP=0,970) e TC_5,42 (DP=0,865).

Após analisarmos os vários itens que compõem esta dimensão, verificamos que os docentes apresentam níveis muito satisfatórios quanto à percepção do trabalho cooperativo. Os professores consideram que este é uma mais valia para trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem em contexto de sala de aula.

Os nossos resultados são corroborados pelo estudo de Camisão (2004) o qual também constatou que os docentes se sentem satisfeitos com este tipo de trabalho entre docentes.

1.4. Questões relacionadas com a Auto - Eficácia Pessoal do Professor e Eficácia no Ensino

A terceira parte do questionário aplicado é composta pela versão portuguesa da escala “*Teacher Efficacy Scale*” adaptada por Lopes (1990), formada por um conjunto de 16 questões, com o objectivo de medir e avaliar o sentido de auto - eficácia do professor (EP) (Anexo III).

Segundo a leitura do artigo de Gibson e Dembo (1984), que procedeu a um estudo da escala com base em artigos de uma década anterior a este, verificou-se que a escala começou inicialmente com 53 itens e que os autores iniciaram o estudo com 30 variáveis tendo terminado com 16 variáveis. Contudo após leitura verificou-se que as duas dimensões criadas pelos 16 itens explicam respectivamente um total de 38,8% de variância.

Tal incorrecção poderá dever-se ao desenvolvimento estatístico da altura, ou mesmo derivado a um frágil construto (Teoria de Bandura), que levou a replicações questionáveis uma vez que todos os estudos realizados, à posteriori, com esta escala seguiram a linha de estudo de Gibson e Dembo (1984), com o mesmo tipo de resultados estatísticos. Todavia, estatisticamente está incorrecto para a realização de uma ACP uma vez que esta deve ter uma variância explicada de pelo menos 60% (Maroco, 2003).

Como no presente estudo se pretende realizar uma ACP confirmatória forçou-se a ACP para o número de dimensões encontradas por Gibson e Dembo (1984), se bem que todos os resultados devem ser lidos com especial atenção uma vez que vai contra as aplicações actuais da ACP.

Verificou-se que mesmo forçando a ACP no número de dimensões encontradas por Gibson e Dembo (1984), constatou-se também que é questionável manter algumas variáveis, como também é questionável em que dimensões se encontram as variáveis.

Desta forma, para este grupo de variáveis (Auto-Eficácia) apenas se realizou a ACP confirmatória uma vez que criar variáveis compósitas pela ACP iria inviabilizar

qualquer leitura, independentemente do método estatístico usado, pelas razões acima definidas.

Assim sendo temos:

- **FACTOR 1 – Variável Sentido de Auto-Eficácia Pessoal** – Foi constituída por todos os itens relacionados com as capacidades reais dos inquiridos (ser capaz de fazer), com as expectativas de auto – eficácia (querer fazer), capacidade de persistência perante as dificuldades, senso e crença de eficácia, capacidade e competência para desempenhar uma tarefa relacionada com alta ou baixa expectativa de auto – eficácia, esforço e tempo de persistência de cada um face aos obstáculos e a situações/experiências difíceis.

As variáveis originais que constituem este factor são as seguintes: EP_1; EP_5; EP_6; EP_7; EP_9; EP_10; EP_12; EP_13; EP_14; EP_15.

No estudo das questões que compõe esta dimensão, verificámos através da análise de frequências que a maioria dos inquiridos situa a sua resposta nos itens “moderadamente de acordo” e “levemente de acordo”. Não se obtiveram no entanto respostas com percentagens significativas nos itens “completamente em desacordo”, “moderadamente em desacordo” e “levemente em desacordo” (Anexo IX).

Nos itens EP_1 e EP_7 os professores posicionaram-se como “levemente de acordo” (respectivamente com 24,5% e 32,1%).

Nos itens EP_6 e EP_12 os professores colocam-se como “moderadamente de acordo”, respectivamente com uma percentagem de 45,0% e 35,9%.

Nos itens EP_5 e EP_15 os professores apresentam o mesmo comportamento, evidenciando maior percentagem de resposta na opção “completamente de acordo” (respectivamente 42,2% e 41,8%) seguido da opção “moderadamente de acordo” (respectivamente 41,8% e 33,9%).

Nos itens EP_10 e EP_14 observa-se também um comportamento semelhante de resposta, nas quais a percentagem é maior na opção “levemente de acordo” (37,9% e 26,2%), seguido da “moderadamente de acordo” (28,6% e 23,4%).

No item EP_9 os professores apresentam uma percentagem de 36,7% na opção “moderadamente de acordo” e 34,3% na opção “levemente de acordo”. Enquanto no item EP_13 os professores comportam-se de forma idêntica nas duas opções, apresentando um percentagem igual de 35,5% em ambas as respostas.

No que respeita aos valores das médias de resposta obtidos nesta dimensão, verifica-se que alguns itens apresentam valores muito semelhantes, quando comparados com outros que evidenciam valores distintos entre si.

O item com o valor da média mais elevado é o item EP_5 com 5,15 (DP=0,904). Os itens com os valores mais baixos são EP_1, EP_7 e EP_14, respectivamente com 3,52 (DP=1,555), 3,70 (DP=1,484) e 3,56 (DP=1,442). É de referir que todas estas médias revelam desvios padrão com valores positivos.

Os restantes itens apresentam as seguintes médias de resposta: EP_6 4,48 (DP=0,903); EP_9 4,23 (DP=1,174); EP_10 4,18 (DP=1,189); EP_12 4,48 (DP=1,236); EP_13 4,28 (DP=1,170) e EP_15 4,87 (DP=1,175). Também estes itens apresentam valores de desvio padrão elevados, à semelhança dos restantes itens já referidos.

Após analisarmos os vários itens que compõem este factor, verificamos que os docentes evidenciam um bom nível de auto-eficácia pessoal, considerando que são empenhados, capazes de adaptar estratégias e metodologias em função das dificuldades manifestadas pelos alunos, assim como conseguem superar as influências do ambiente familiar de cada aluno através do seu empenho e competência.

Os docentes ao revelarem um bom nível de auto-eficácia acusam atitudes promotoras face à inclusão.

Os nossos resultados são corroborados pelo estudo de Camisão (2004) o qual também constatou que os docentes evidenciam um alto nível de auto-eficácia pessoal, considerando-se competentes e capazes de ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem e de comportamento.

- **FACTOR 2 – Variável Sentido de Eficácia no Ensino ou nos Resultados** – Foi constituída por todos os itens relacionados com o senso de eficácia do professor, com influências intrapessoais e ambientais, com o nível de confiança do professor nas suas habilidades de ensino, a influência da variável mais negativa que é a presença de alunos mais lentos ou com baixo rendimento escolar na sala de aula, e experiências pessoais de êxito passadas no ensino.

As variáveis originais que constituem este factor são: EP_2; EP_3; EP_4; EP_8; EP_11; EP_16.

No estudo das questões que compõe esta dimensão, verificámos através da análise de frequências que a maioria dos inquiridos situa a sua resposta no item “moderadamente de acordo”. Não se obtiveram no entanto respostas com percentagens significativas nos itens “moderadamente em desacordo”, “levemente em desacordo” e “completamente de acordo” (Anexo IX).

Nos itens EP_3, EP_4, EP_8 e EP_16, os professores apresentaram um comportamento semelhante pois todos se posicionaram como “moderadamente de acordo”, evidenciando uma percentagem de frequência de resposta idêntica em todos os itens (33,6%), à excepção do último item que obteve 30,1% da percentagem de respostas.

No item EP_2 verifica-se a maioria dos professores se posicionou como “levemente de acordo” com uma percentagem de frequência de resposta de 27%.

O item EP_11 é o único que apresenta um comportamento diferente, pois a maioria das respostas encontra-se na opção “completamente em desacordo” com 21,1%, seguido da opção “levemente em desacordo” com 20,7% da frequência de respostas.

Quanto aos valores das médias de resposta desta dimensão, verifica-se que os valores obtidos oscilam um pouco entre os vários itens. Desta forma, os itens em que se obteve as médias mais baixas foram EP_2 e EP_11 respectivamente com 3,63 (DP=1,400) e 3,43 (DP=1,708). Pelo contrário, os itens em que se obteve as médias mais elevadas foram EP_3, EP_4, EP_8 e EP_16, respectivamente com 4,45 (DP=1,178), 4,75 (DP=0,1,182), 4,30 (DP=1,182) e 4,23 (DP=1,688).

Nesta dimensão verifica-se que os valores obtidos no desvio padrão são elevados em todos os itens aferidos, o que indica que existe uma variabilidade de valores significativa.

Após analisarmos os vários itens que compõem este factor, verificamos que os docentes evidenciam um bom nível de auto-eficácia no ensino ou nos resultados. Os docentes consideram que os resultados dos alunos estão relacionadas com a influência do ambiente familiar e sobre as quais pouco podem fazer pois estão muito limitados.

Os docentes ao manifestarem um bom nível de auto-eficácia revelam atitudes promotoras face à inclusão.

Os resultados do nosso estudo são corroborados pelo estudo de Camisão (2004) o qual também constatou que os docentes evidenciam um alto nível de auto-eficácia no ensino ou nos resultados.

No que concerne aos valores de saturação dos itens dos factores 1 e 2, verificamos que os valores auferidos através da análise factorial são semelhantes, e em alguns itens até mesmo superiores aos valores anteriormente conseguidos na versão original do estudo de Gibson e Dembo (1984), no estudo da versão portuguesa de Lopes (1990) e no estudo de Camisão (2004), conforme podemos verificar nos quadros VIII e IX.

Quadro VIII – Valores de saturação dos itens no Factor I em comparação com estudos anteriores.

	Presente Estudo	Isolina (2005)	Lopes (1990)	Gibson et. al (1984)
Item 1	0.59	0.60	0.50	0.49
Item 5	0.19	0.24	0.52	0.46
Item 6	0.62	0.72	0.47	0.46
Item 7	0.76	0.65	0.53	0.53
Item 9	0.79	0.76	0.62	0.55
Item 10	0.74	0.66	0.55	0.61
Item 12	0.58	0.44	0.45	0.51
Item 13	0.54	0.40	0.67	0.49
Item 14	0.65	0.49	0.59	_____
Item 15	0.46	0.17	0.46	0.48

Quadro IX – Valores de saturação dos itens no Factor II em comparação com estudos anteriores.

	Presente Estudo	Isolina (2005)	Lopes (1990)	Gibson et. al (1984)
Item 2	0.58	0.60	0.54	0.54
Item 3	0.74	0.70	0.34	0.54
Item 4	0.63	0.68	0.62	0.60
Item 8	0.72	0.78	0.67	0.65
Item 11	0.38	0.32	0.39	0.52
Item 14	_____	_____	_____	0.52
Item 16	0.24	0.13	0.40	0.45

Para avaliar a validade e consistência interna da escala anterior, nomeadamente ao nível dos dois factores apresentados, verificámos que o Factor 1 apresenta, de acordo com o *Alpha de Cronbach* um coeficiente de confiabilidade de 0,803 (Anexo VI - Análise da Fidelidade do Índice Sentido de Eficácia Pessoal) e o Factor 2 apresenta um

coeficiente de confiabilidade de 0,602 (Anexo VII - Análise da Fidelidade do Índice Sentido de Ensino ou nos Resultados). Em ambos os factores os valores encontrados representam níveis de significância estatística satisfatórios.

No que respeita aos coeficientes de consistência interna para a globalidade da respectiva escala, verificámos através do cálculo de *Alpha de Cronbach* que o valor obtido foi 0,768. Este valor indica-nos que a escala apresenta um grau de consistência interna significativo.

O valor global da escala aproxima-se igualmente dos valores conseguidos na versão original do estudo de Gibson e Dembo (1984), no estudo da versão portuguesa de Lopes (1990) e no estudo de Camisão (2004), conforme podemos verificar no quadro X.

Quadro X – Coeficientes de *Alpha de Cronbach* para a globalidade da escala em comparação com estudos anteriores.

	Presente Estudo	Isolina (2005)	Lopes (1990)	Gibson et. al (1984)
Escala global	0.77	0.69	0.76	0.79
Eficácia Pessoal do Professor	0.80	0.74	0.78	0.78
Eficácia no Ensino ou nos Resultados	0.60	0.68	0.60	0.75

Com base nas duas dimensões definidas na literatura, passámos à criação de dois índices de médias, sendo que um é referente ao sentido de auto-eficácia pessoal e o outro referente ao sentido de eficácia no ensino ou nos resultados. De seguida, analisámos a consistência interna de cada uma das novas variáveis compósitas. Verificámos que as duas possuem valores de alfa elevados superiores ao valor de referência – 0,7.

1.5. Relação entre as variáveis

Considerando a variável dependente atitudes, pretendemos verificar se existe uma relação entre esta e a auto-eficácia pessoal e auto-eficácia no ensino ou nos resultados, assim como, entre as atitudes e as materiais/espacos físicos e entre as atitudes e a cooperação. A partir das variáveis em análise, tentámos inferir a possível relação entre

as mesmas a partir da correlação de *Pearson*, a fim de encontrarmos os valores das correlações pretendidas.

Os valores de cada uma das variáveis referidas foram calculados através dos somatórios dos itens que as constituem. Como já referimos, os valores pouco satisfatórios provenientes das análises de consistência e factoriais, aconselham cautela na interpretação dos dados.

Quadro XI - Correlação entre o resultado das atitudes DA_total e os materiais/espacos físicos e o trabalho cooperativo.

		Atitudes_DA_total
Materiais/espacos físicos	Pearson Correlation	,247**
	Sig. (2-tailed)	,000
Cooperativo	Pearson Correlation	,153*
	Sig. (2-tailed)	,018
**. Correlação significativa a $p < 0.01$ (bidireccional).		
*. Correlação significativa a $p < 0.05$ (bidireccional)		

Ao analisar as variáveis em estudo através do Quadro XI podemos dizer que a correlação entre as atitudes DA_total e os materiais/espacos físicos é significativa ($r = .247$; $p = .000$), isto é, verifica-se, na nossa amostra, uma relação positiva significativa entre estas duas variáveis.

Ao observarmos o quadro XI, constatamos que também se verifica uma correlação positiva significativa entre as atitudes DA e o trabalho cooperativo ($r = .153$; $p = .018$).

Quadro XII - Correlação entre o resultado das atitudes DA_total e a auto-eficácia pessoal.

		Auto-eficácia pessoal
Atitudes_DA_total	Pearson Correlation	,297**
	Sig. (2-tailed)	,000
**. Correlação significativa a $p < 0.01$ (bidireccional).		

Considerando as variáveis em análise (Quadro XII) verificamos que existe uma correlação positiva significativa entre as atitudes DA_total e a auto-eficácia pessoal ($r = .297$; $p = .000$).

Quadro XIII - Correlação entre o resultado das atitudes DA_total e a auto-eficácia no ensino ou nos resultados.

		Auto-eficácia no ensino ou nos resultados
Atitudes_DA_total	Pearson Correlation	,245**
	Sig. (2-tailed)	,000
**. Correlação significativa a $p < 0.01$ (bidireccional).		

Ao analisarmos as variáveis atitudes DA_total e a auto-eficácia no ensino ou nos resultados (Quadro XIII) constatamos que existe uma correlação positiva significativa entre ambas ($r = .245$; $p = .000$).

Quadro XIV - Correlação entre a percepção dos professores face às dificuldades de aprendizagem (AT_6) e as atitudes_DA e a auto-eficácia no ensino ou nos resultados.

		AT_6
Atitudes_DA	Pearson Correlation	,561**
	Sig. (2-tailed)	,000
Auto-eficácia no ensino ou nos resultados	Pearson Correlation	,222**
	Sig. (2-tailed)	,000
**. Correlação significativa a $p < 0.01$ (bidireccional).		

Uma vez que, como já referimos, o conjunto de itens seleccionados para o cálculo da nota global das atitudes face às DA não é fortemente sustentado por uma análise factorial, seleccionámos o item mais relevante, no nosso entender, para corroborar a relação entre as DA e a auto-eficácia. Ao relacionarmos o item AT_6 do questionário das atitudes, “*Ensinar alunos com DA é demasiado pesado para os professores de educação regular*”, referente à primeira dimensão da variável dependente das atitudes,

com as variáveis em questão, verificamos através do quadro XIV que existe uma correlação positiva significativa entre esta questão/percepção dos professores face aos alunos com dificuldades de aprendizagem e as atitudes DA face a esta problemática ($r = .561$; $p = .000$).

Do mesmo modo, analisando o quadro XIV, também verificamos existir uma correlação positiva significativa entre o item AT_6 e a auto-eficácia no ensino ou nos resultados ($r = .222$; $p = .000$), o que nos permite um pouco mais de confiança na interpretação da relação entre o resultado global da escala de atitudes face às DA e a auto-eficácia

Atendendo aos resultados e tendo em conta a amostra do nosso estudo, parece-nos que os professores do ensino regular consideram que ensinar alunos com DA é uma tarefa demasiado pesada, sendo que esta sua percepção interfere nas suas atitudes para com os alunos com dificuldades de aprendizagem. Assim como se relaciona com a sua percepção de auto-eficácia no ensino ou nos resultados em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Considerando a variável dependente da auto-eficácia, pretendemos verificar se existe uma relação entre esta e os materiais/espacos físicos e o trabalho em cooperação. A partir das variáveis em análise, tentámos inferir a possível relação entre as mesmas a partir da correlação de *Pearson*, a fim de encontrarmos os valores das correlações pretendidas.

Quadro XV - Correlação entre a auto-eficácia e os materiais/espacos físicos e o trabalho cooperativo.

		Auto-eficácia pessoal	Auto-eficácia no ensino ou nos resultados
Materiais/espacos físicos	Pearson Correlation	,221**	,150*
	Sig. (2-tailed)	,000	,017
cooperativo	Pearson Correlation	,255**	,011
	Sig. (2-tailed)	,000	,857
**. Correlação significativa a $p < 0.01$ (bidireccional).			

Ao observarmos o quadro XV verificamos que existe uma relação positiva significativa entre a auto-eficácia pessoal e os materiais/espços físicos ($r = .221$; $p = .000$), assim como entre a auto-eficácia no ensino ou nos resultados e os materiais/espços físicos ($r = .150$; $p = .017$). Porém, o valor da correlação da auto-eficácia no ensino ou nos resultados é mais baixo comparativamente com a auto-eficácia pessoal.

No que concerne à correlação existente entre o trabalho cooperativo e a auto-eficácia pessoal, verifica-se que existe uma correlação positiva significativa entre ambos ($r = .255$; $p = .000$). Contudo, o mesmo não se verifica entre a auto-eficácia no ensino ou nos resultados e o trabalho cooperativo.

Quadro XVI - Correlação entre a auto-eficácia pessoal e a auto-eficácia no ensino ou nos resultados.

		Auto-eficácia pessoal
Auto-eficácia no ensino ou nos resultados	Pearson Correlation	,261**
	Sig. (2-tailed)	,000
**. Correlação significativa a $p < 0.01$ (bidireccional).		

Ao observarmos os valores do quadro XVI obtidos na correlação de *Pearson*, verificamos que existe uma correlação positiva significativa entre a auto-eficácia pessoal e a auto-eficácia no ensino ou nos resultados ($r = .261$; $p = .000$).

No que concerne aos dados apresentados, devemos referir que os respectivos dados são apenas indicativos uma vez que não foi realizada uma análise factorial da escala de atitudes, dos materiais/espços físicos e de cooperação.

IV Capítulo – Discussão dos Dados

Neste capítulo, apresentaremos os resultados obtidos nesta investigação. Tendo em conta o quadro conceptual em que apoiámos o estudo e os resultados descritos no capítulo anterior, iremos reflectir sobre os dados alcançados na investigação.

Sempre que possível, procuraremos relacionar os dados obtidos com o quadro teórico. Pese embora termos encontrado muitos estudos sobre inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e sobre a temática das dificuldades de aprendizagem, deparámo-nos com alguma dificuldade em encontrar estudos que abordassem a possível relação entre as atitudes e a auto-eficácia dos professores face aos alunos com dificuldades de aprendizagem no âmbito da inclusão educativa.

Através da análise dos resultados obtidos nesta investigação, comentaremos cada uma das dimensões aferidas anteriormente, nomeadamente das atitudes, auto-eficácia, materiais/espacos físicos e trabalho cooperativo. Importa referir que os dados de que dispomos para esta reflexão dizem respeito apenas à nossa amostra, não sendo nossa pretensão generalizar a outros contextos.

No estudo de Barco (2007), referido no capítulo I, concluiu-se que a inclusão tem benefícios assim como falhas, mas que o seu sucesso recai sobre as atitudes dos professores na sala de aula. Neste sentido, ao pretendermos aferir as atitudes/percepções dos professores do primeiro ciclo do ensino básico face à inclusão de alunos com necessidades educativas em contexto de sala de aula, verificamos através da média de respostas obtidas no nosso estudo (2,77) que os professores apresentam atitudes ligeiramente favoráveis, não demonstrando atitudes negativas, face à temática da inclusão. Estes resultados enquadram-se no estudo realizado por Belo (2011), o qual também constatou que os professores revelam atitudes tendencialmente favoráveis no que concerne à temática da inclusão.

Uma explicação para esta situação pode estar relacionada com o facto da inclusão ser cada vez mais um princípio sustentado pela maioria dos professores que estes tendem a aceitar com maior naturalidade. Julgamos que os professores começam a desenvolver maior sensibilidade para a problemática da inclusão, indo ao encontro das directrizes mais recentes da política educativa existente no nosso país.

No que concerne às atitudes/percepções dos professores face à problemática das dificuldades de aprendizagem no âmbito da educação inclusiva, a maioria dos professores inquiridos (65,9%) está completamente de acordo que a inclusão educativa implica um conjunto de serviços para responder às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem. As respostas manifestadas pelos professores vão assim no sentido do que refere Bautista (1997) em que o mesmo aluiu que a educação especial deve ser vista como um conjunto de serviços com a finalidade de responder adequadamente às necessidades dos alunos com necessidades educativas.

Tendo por base os dados da escala das atitudes referentes à dimensão das *Atitudes face à percepção das Dificuldades de Aprendizagem*, verificamos que, apesar dos professores indicarem uma atitude ligeiramente favorável à inclusão, revelam atitudes menos inclusivas quanto confrontados com a possibilidade de ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem em contexto de sala de aula. Deste modo, ao observármos os índices de respostas nesta dimensão, constatamos que os professores consideram que os alunos sem problemas de aprendizagem são prejudicados pela existência na turma de alunos com dificuldades de aprendizagem e que os alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou com problemas de comportamento são os mais difíceis de lidar. Consideram também que ensinar alunos com esta problemática é uma tarefa demasiado pesada para os professores do ensino regular. Estes resultados são corroborados pelos resultados obtidos no estudo de Camisão (2004), o qual revelou que os docentes inquiridos pensam de forma semelhante.

Parece-nos, a partir dos resultados referidos, que os docentes continuam a preferir leccionar turmas homogéneas constituídas por alunos que aprendam com facilidade e, de preferência, sem necessidades educativas, pois talvez tenham dificuldade em lidar adequadamente com estes alunos. Leitão (2007), tal como foi referido no capítulo II, concluiu no seu estudo que um elevado número de professores não gosta de trabalhar com alunos com necessidades educativas e/ou com necessidades educativas especiais, constatando que os mesmos vêem grandes vantagens na constituição de grupos homogéneos de aprendizagem e que estes têm dificuldade em lidar com alunos com incapacidades. As atitudes dos professores para ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem também podem estar condicionadas pela formação específica em NEE. De acordo com a literatura, os docentes com formação especializada revelam atitudes mais positivas face à educação inclusiva. Desta forma, analisando os resultados obtidos na nossa amostra, verificamos que apenas 19,4% dos docentes indicou ter formação

especializada. Esta realidade poderá justificar as atitudes ligeiramente favoráveis à inclusão manifestadas pelos professores já que os mesmos revelam um alto nível de auto-eficácia, assim como sensibilidade face à educação inclusiva.

Ao questionarmos os professores relativamente à questão do apoio em contexto de sala de aula, constatamos que os docentes são da opinião que a sala de apoio é o local adequado para ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem, apesar de acharem que as necessidades sociais e emocionais destes alunos são melhor satisfeitas quando o apoio do professor de educação especial se realiza na sala de aula. De facto, também no estudo de Barco (2007) se verificou que os professores concordaram que os alunos podem beneficiar ao nível académico e social por estarem na sala de aula regular.

Apesar da aparente contradição de respostas e da postura revelada pelos professores face à percepção dos alunos com dificuldades de aprendizagem, bem como ao local de apoio, acreditamos que os docentes são sensíveis e favoráveis às questões da inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem. Porém, como a educação inclusão ainda é um princípio filosófico pouco enraizado nas práticas pedagógicas dos docentes, admitimos que os mesmos ainda sintam algumas reservas quanto à sua operacionalização prática. Esta talvez seja uma das razões pela qual os professores revelam atitudes menos positivas face à percepção das dificuldades de aprendizagem dos alunos em contexto de sala de aula.

Monteiro (2000) refere no seu estudo que os professores do ensino regular nem sempre se sentem preparados para lidar e gerir de forma adequada a diversidade e as dificuldades inerentes à heterogeneidade de características dos seus alunos, em especial, dos alunos com necessidades educativas. Na verdade, os professores do ensino regular têm a seu cargo alunos com características muito próprias e específicas, o que requer da sua parte disponibilidade para adquirir e dispor de conhecimentos que lhes permitam ensinar, numa mesma turma, crianças diferentes, com diferentes capacidades de aprendizagem e com diferentes conhecimentos prévios (Costa, 1996). Perante esta realidade, os professores sentem necessidade de partilhar responsabilidades, de se relacionar e de colaborar no processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Morgado e Silva (1999) referem que os professores do apoio educativo e de educação especial são agentes de mudança porque têm como missão modificar as atitudes negativas dos docentes do ensino regular, bem como quebrar barreiras que dificultam a inclusão dos alunos com necessidades educativas. Para estes autores, é através da partilha de informação, conhecimentos e experiências que se deve desencadear os mecanismos

necessários para a transformação de toda a comunidade educativa, o que permitirá a aprendizagem dos alunos, levando-os ao sucesso educativo.

Através da escala de atitudes, aferimos que na dimensão da *percepção de competência do professor*, os inquiridos consideram que os professores de educação especial e/ou apoio educativo são mais eficazes e têm melhor preparação no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem. Os docentes consideram também que os professores do apoio educativo/educação especial usam métodos diferentes de ensino relativamente aos professores de educação regular.

Em resultado da aplicação do questionário alusivo ao *trabalho cooperativo*, e através da escala de atitudes, no que concerne à dimensão da *percepção do trabalho em parceria entre os professores do ensino regular e os professores de educação especial e/ou apoio educativo*, constatamos que os professores se sentem satisfeitos com o trabalho cooperativo estabelecido entre si, bem como o percebem como uma mais valia para trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem, pois torna-o mais fácil. De facto, os professores estão completamente de acordo com a partilha de responsabilidades na elaboração e implementação dos programas educativos e da planificação de actividades entre os professores do ensino regular e do apoio educativo e/ou de educação especial. Observamos também que os professores do ensino regular consideram que as sugestões educativas apresentadas pelos docentes do apoio educativo/educação especial têm em conta a realidade das salas de aula regulares. Constatamos igualmente que os professores sentem facilidade em partilhar actividades pedagógicas, assim como revelam ter por hábito reflectir em conjunto com os colegas do apoio educativo/educação especial.

No estudo de Camisão (2004), os professores emitiram opiniões positivas acerca do trabalho em parceria e concordam com a partilha da responsabilização e implementação de programas educativos. Consideram ainda positivas as sugestões pedagógicas apresentadas pelos professores de educação especial visto estas estarem em concordância com a realidade das salas de aula regulares.

Face aos resultados obtidos, podemos considerar que os professores desenvolvem cada vez mais práticas cooperativas e de partilha das responsabilidades educativas dos alunos com necessidades educativas com vista ao sucesso da promoção educativa dos alunos com necessidades educativas. Tal como refere Morgado (2003) no papel atribuído ao professor de educação especial, enfatiza-se a colaboração com o professor de ensino regular e a promoção de respostas educativas de qualidade orientadas para a

diversidade presente nas turmas. Correia (2008) e Flogia (2007) (*cit. in.* Belo, 2011) são da opinião que a relação e cooperação entre os docentes, quando corre bem, é muito importante para o sucesso da educação inclusiva.

Apesar da cooperação entre docentes parecer ter aumentado, julgamos que os professores do ensino regular ainda estão muito dependentes da intervenção dos professores do apoio educativo/educação especial para resolver alguns problemas pedagógicos relacionados com os alunos com dificuldades de aprendizagem, tal como concluiu Morgado (2003) no seu estudo anteriormente referido no capítulo I.

Por vezes, verificamos que existem entre os docentes do ensino regular e do apoio educativo/educação especial outro modo de interação que ambos consideram como sendo eficaz e cooperativo, mas que do nosso ponto de vista levanta algumas dúvidas. Assim sendo, cada um, de forma funcional, desempenha as suas funções e estipula os seus papéis. Enquanto o professor do apoio/educação especial se ocupa em exclusivo do apoio específico dos alunos com necessidades educativas, o professor de educação regular dinamiza a turma nesse mesmo período de tempo, dedicando-se apenas aos alunos sem necessidades educativas.

Clark e colegas (1995, *cit. in.* Wolger, 2003) defendem que o êxito da educação inclusiva depende da capacidade de resposta dos professores à diversidade na sala de aula.

Porter (1995) refere que os problemas de aprendizagem são contextuais. Segundo Porter (1995) os problemas de aprendizagem “têm lugar no contexto da sala de aula, onde se verifica a influência da estrutura curricular e das estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor na capacidade de atender eficazmente alunos com N.E.E.” (p. 38).

Em virtude da aplicação da escala das atitudes para aferirmos *a percepção de gestão/organização de ensino aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem* pelos professores, constatamos através dos resultados obtidos que os professores do ensino regular estão completamente de acordo que deve ser elaborado um programa individualizado que dê resposta às necessidades educativas dos alunos com dificuldades de aprendizagem. A maioria dos professores também refere que adapta diariamente as tarefas e utiliza estratégias adequadas para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Por outro lado, os professores consideram que é possível ensinar na mesma turma alunos com currículos normais e com outro tipo de currículos; ensinar alunos com níveis rudimentares de leitura e com níveis elevados de leitura; e realizar adaptações

curriculares para todo o tipo de alunos com dificuldades de aprendizagem. Porém, os resultados obtidos demonstram que os professores discordam que seja desejável existir na mesma turma vários grupos de alunos com diferentes níveis de aprendizagem, assim como concordam que a existência de um currículo levanta problemas à inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Os dados obtidos são semelhantes aos alcançados no estudo de Camisão (2004), o qual indica que os professores também revelam atitudes de concordância face às questões referidas nesta dimensão.

Morgado (2003) refere que as “boas práticas educativas ocorrem quando os professores operacionalizam formas de diferenciação no seu trabalho, gerindo o currículo para todos os alunos, com a convicção de que todos podem realizar progressos nos seus percursos educativos” (p. 80). Contudo, estudos sugerem que os professores fazem poucas adaptações instrucionais que facilitem a aprendizagem dos alunos com problemas (Bender et al., *cit. in.* Camisão, 2004). Segundo investigações realizadas, os professores consideram as adaptações curriculares mais desejáveis que possíveis (Minke et al., 1996).

Perante os dados, julgamos que a maioria dos professores manifesta consciência da importância de se diversificarem estratégias e actividades a fim de responderem às necessidades educativas dos seus alunos. Parece-nos, portanto, que os professores consideram estar a adoptar práticas diferenciadas na sala de aula e a tomar consciência da importância de gerir um currículo de acordo com as características individuais dos seus alunos. Porém, face à discordância da existência de vários grupos com níveis de aprendizagem diferenciados na sala de aula, avançamos como justificação o facto do professor ainda estar muito vinculado aos resultados académicos da sua turma, portanto as diferenças dos alunos ainda são vistas, por alguns, como um impedimento à prática de leccionação.

Ao analisarmos o resultado global do questionário das atitudes, podemos inferir que os resultados obtidos transmitem pouca confiança, não só pela dificuldade de realização da análise factorial, como este parece ser um pouco tendencioso na formulação das questões que são colocadas aos inquiridos. Assim, cremos que algumas contradições verificadas nas respostas dos professores poderão estar relacionadas com a forma como os professores interpretaram as questões.

Acreditamos também que os professores ao serem inquiridos sobre as suas atitudes face à inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem, tenham respondido de

forma politicamente correcta até porque sabem o que se espera que respondam no âmbito dos seus valores sociais, humanos e profissionais.

A atitude dos professores do ensino regular constitui uma variável determinante no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas no sistema de ensino regular, bem como para o seu sucesso educativo. Os resultados obtidos a partir de investigações sugerem que o sucesso efectivo da inclusão destes alunos está dependente das atitudes evidenciadas pelos professores responsáveis pelo ensino destes alunos (Bishop, 1986; Hannah & Pliner, 1983, *cit. in*. Morgado e Silva, 1999).

Efectivamente, ensinar é uma tarefa complexa e que implica, por vezes, um sem número de obstáculos, fracassos, frustrações e desmotivação por parte dos seus agentes educativos. Alguns dos obstáculos com que os professores se deparam e que podem ser impeditivos à eficácia do ensino são, segundo Bzuneck (2000, *cit. in*. Fermino et al., 2000), os alunos com baixo rendimento escolar (por vezes agrupados em turmas numerosas), as famílias que não participam nem cooperam, a ausência de apoio entre colegas, a própria escola onde o professor lecciona, e até o próprio sistema em si mesmo. Estes obstáculos podem afectar o sentimento de auto-eficácia do professor. Tal como foi mencionado no capítulo I da fundamentação teórica, o sentimento de auto-eficácia afecta as expectativas de sucesso ou de fracasso e influencia a motivação pela definição de objectivos.

Na verdade, a investigação tem demonstrado que os professores com maior sentido de eficácia influenciam fortemente o clima da sala de aula e obtêm melhores resultados na sua prática profissional (Gibson & Dembo, 1984). Por outro lado, se o professor tem um baixo sentido de auto-eficácia, tenderá a evitar completamente uma tarefa ou a abandoná-la facilmente quando surgem problemas (Bandura, 1993, 1997; Zimmerman, 1995, *cit. in* Woolfolk, 2000).

No âmbito da educação inclusiva, importa conhecer como reagem os professores aos obstáculos com que são confrontados e como respondem educativamente a todos os alunos com necessidades educativas. Como referem Scruggs e Mastropieri (1996, *cit. in* Barco, 2007) as atitudes e as crenças dos professores para as práticas inclusivas podem influenciar o ambiente das aprendizagens escolares, bem como as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais. Jordan e Stanovich (2001, *cit. in* Barco, 2007) referem que os professores com altas habilidades e competências na gestão da sala de aula revelam níveis de auto-eficácia mais elevados, revelando atitudes de maior confiança pessoal nas suas capacidades.

Ao aplicarmos a “*Teacher Efficacy Scale*” pretendemos aferir o sentido de auto-eficácia pessoal dos professores e o sentido de eficácia no ensino ou nos resultados percebido pelos mesmos. Perante os resultados obtidos, constatamos que ao nível do factor da auto-eficácia pessoal, os professores consideram que, quando um aluno tem melhores resultados do que é habitual, tal deve-se ao facto dos professores se terem empenhado mais e de terem encontrado estratégias de ensino mais adequadas e eficazes.

À questão “*Quando em realmente me empenho, consigo melhores resultados, mesmo com os piores alunos*”, a maioria dos professores revela estar levemente de acordo, verificando-se alguma oscilação percentual nas respostas dadas pelos inquiridos pelos restantes valores da escala de Likert. Face às restantes questões que compõem este factor, observamos que a grande maioria dos professores está completamente de acordo que é habitualmente capaz de ajustar o ensino caso verifique que o aluno tem dificuldades em qualquer matéria. Pois, os mesmos também estão completamente de acordo que os professores devem estar aptos a avaliar cuidadosamente o nível de dificuldade da tarefa escolar caso o aluno não a consiga realizar. Porém, verificamos que os professores estão levemente de acordo que se um aluno rapidamente dominar um novo conceito, isso dever-se-á, provavelmente, ao facto do professor conhecer os passos necessários para o ensino desse conceito. Por outro lado, conferimos que os professores concordam moderadamente que sabem exercitar a memória dos alunos, caso ele não se lembrem do que lhe foi ensinado na aula anterior. Os professores manifestam estar de acordo quanto ao facto de se sentirem seguros caso os alunos se portem mal na aula, pois conhecem as técnicas para modificar esse comportamento. No que concerne à influência das experiências sócio-familiares de cada aluno, notamos que os professores estão levemente de acordo que a mesmas podem ser superadas por um professor competente.

Ao nível do factor da auto-eficácia no ensino ou nos resultados apuramos que os professores consideram que o tempo que os alunos passam na aula tem pouca influência quando comparado com a influência que exerce o seu meio familiar. Como tal, os professores consideram que as aprendizagens dos alunos estão relacionadas, em primeiro lugar, com o seu ambiente familiar. Neste âmbito, os professores pensam que estão muito limitados naquilo que podem conseguir dos alunos porque o ambiente familiar dos mesmos é o que mais influencia os resultados escolares, assim como também pensam que se os alunos não cumprem as regras em casa, não são capazes de aceitar a disciplina da escola ou qualquer outra.

Observamos que mais de metade dos professores inquiridos estão de acordo que mesmo um professor competente é incapaz de chegar a todos os alunos. Verificamos igualmente que na questão “*Se os pais trabalharem mais com os seus filhos, eu também posso empenhar-me mais*” os professores responderam de forma diferente já que estão completamente em desacordo perante esta afirmação.

Os resultados obtidos no nosso estudo ao nível da eficácia vão ao encontro dos resultados apurados no estudo de Camisão (2004). Esta investigadora também concluiu que os professores apresentavam altos níveis de auto-eficácia pessoal e de auto-eficácia no ensino ou nos resultados.

Os professores que compõem a nossa amostra de estudo revelam possuir um alto nível de auto-eficácia que Bandura (1995) define como sendo “as crenças em nossas capacidades de organizar e executar os cursos de acção necessários para manejar prováveis situações” (*cit. in Woolfolk, 2000, p.343*).

Verificamos que as crenças de auto-eficácia dos professores indagados se manifestam na sua confiança pessoal, na sua capacidade e competência em implementar os comportamentos necessários para fazer o aluno aprender. Observamos que os professores revelam segurança e empenho pessoal para conseguir ajudar os alunos a obter melhores resultados no ensino, mesmo com os piores alunos ou com os alunos que revelam problemas comportamentais, pois conhecem as técnicas necessárias para modificar comportamentos incorrectos. Perante os resultados aferidos, julgamos que os docentes acreditam que esses mesmos resultados escolares são uma consequência do seu empenho e do uso de estratégias de ensino mais adequadas e eficazes por si aplicadas.

De facto, os professores revelam ser capazes de realizar adaptações curriculares, de ensinar alunos com currículos diferentes e de adaptar tarefas diárias para os alunos com dificuldades de aprendizagem porque, segundo o nosso ponto de vista, acham que tais atitudes conduzem a melhores resultados dos alunos.

Assim sendo, os resultados obtidos no nosso estudo caminham no sentido do estudo de Berman, McLaughlin, Bass, Pauly e Zelman (1977, *cit. in Jesus, 2000*) em que estes concluíram que o sentido de eficácia do professor é um dos melhores preditores do aumento dos resultados escolares dos alunos. Na opinião de Cubero e Moreno (1995, *cit. in. Mestre, 1999*), o professor que apresenta um elevado sentimento de eficácia, que é seguro no seu trabalho e não manifesta ansiedade, fomenta nas crianças o desenvolvimento de percepções positivas sobre ele próprio e dos seus pares,

valorizando e incrementando a qualidade da interacção na sala de aula, contribuindo de uma forma natural para uma boa inclusão.

O nível de confiança dos professores nas suas habilidades de ensino pode confrontar-se com alguns obstáculos impeditivos à eficácia de ensino ou nos resultados. Segundo Bzuneck (2000, *cit. in.* Fermino et al., 2000), alguns desses obstáculos são os próprios alunos desmotivados, com baixo rendimento, bem como as famílias dos alunos que não participam nem cooperam no processo de ensino/aprendizagem.

Perante o factor da influência do ambiente familiar nos alunos, notamos que a opinião dos professores deixa transparecer alguma contradição. Por um lado, os professores consideram que as influências sócio-familiares podem ser superadas por um professor competente, logo, que podem controlar o meio e exercer mudanças nos alunos apesar dos factores externos. Por outro, verificamos que os professores acreditam que o meio familiar exerce uma grande influência nos comportamentos e aprendizagens dos alunos, influenciando as suas aprendizagens. Neste sentido, os professores acreditam que pouco podem fazer para mudar os comportamentos dos alunos porque se sentem limitados na sua acção, considerando, inclusive, que mesmo um professor competente não consegue chegar a todos os alunos, ou seja, não conseguirá controlar o meio no qual se insere, assim como não consegue provocar mudanças no seu comportamento devido à “força” do seu ambiente familiar.

Face à presente contradição de respostas, avançamos como possível fundamentação o facto do professor acreditar que é competente, capaz de enfrentar todos os obstáculos face às suas expectativas (querer fazer) e capacidade de persistência perante as situações difíceis com que se confronta na sua profissão. O professor acredita em si mesmo e nas suas competências pedagógicas para desempenhar as tarefas e ensinar os alunos. Porém, face às dificuldades e às influências menos positivas que o ambiente familiar exerce sobre os alunos, as expectativas de resultados e a motivação do professor tendem a diminuir, levando o docente a investir menos naqueles alunos que revelam problemas e/ou dificuldades de aprendizagem e de comportamento. Bzuneck (2000, *cit. in.* Fermino et al., 2000) refere, com base na teoria de auto-eficácia de Bandura, que “uma pessoa pode acreditar que as suas acções conduzam a determinadas consequências ou resultados, mas pode duvidar da sua capacidade de implementar os cursos de acção pertinentes” (p. 2).

O professor passa a “responsabilizar” o meio pelo insucesso escolar dos alunos, não questionando as suas motivações e/ou sentido de eficácia. Gibson e Dembro (1984)

revelaram nos seus estudos que os padrões de comportamento dos professores em contexto de sala de aula variam consoante as suas expectativas de eficácia, nomeadamente nos professores com baixa expectativa. Para estes autores, os professores desmotivados revelam menos persistência na tentativa de promover o esforço dos alunos na procura da resposta correcta.

O sentido de eficácia do professor pode também ser alterado para níveis mais baixos quando confrontado com obstáculos ao nível da inexistência dos recursos e materiais físicos disponíveis para trabalhar com alunos com necessidades educativas. Os recursos humanos e físicos podem afectar as atitudes docentes face à questão da educação inclusiva.

Rodrigues (2006) refere que “promover a inclusão é promover serviços de qualidade e não democratizar para todas as carências. (...) A educação inclusiva pressupõe uma escola com uma forte confiança e convicção que possui os recursos necessários para fazer face aos problemas” (p. 6).

Scruggs e Mastropieri (1996, *cit. in.* Camisão, 2004) concluíram, através da revisão de alguns estudos que efectuaram referentes à percepção dos professores acerca dos recursos necessários para a implementação da inclusão, que “a maioria dos professores considera não possuir recursos suficientes, embora muitos deles concordem possuir melhores recursos materiais do que ao nível humano” (p. 129).

Ao aplicarmos o questionário alusivo aos materiais e espaços físicos existentes na escola, verificamos que os nossos resultados são contraditórios aos evidenciados pelos estudos de Monteiro (2000), Leitão (2007) e Camisão (2004), já referidos no capítulo I.

No nosso estudo, verificamos que os professores sentem-se satisfeitos com as condições existentes nas suas escolas. Os professores consideram que a escola dispõem de materiais e espaços físicos adequados para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem e que as salas de aula dispõem de condições adequadas que lhes permitam desempenhar um bom trabalho e dar resposta às dificuldades sentidas pelos alunos, em especial, aos que evidenciam dificuldades de aprendizagem.

A partir dos dados alcançados, julgamos que os professores possuem as condições materiais e físicas necessárias e adequadas para promover a inclusão educativa dos alunos. Nesta linha, Hamill e Dever (1998, *cit. in.* Barco, 2007) constataram que os professores se sentiam mais confiantes e tinham atitudes mais positivas quando possuíam materiais para trabalhar na sala de aula. De acordo com estes autores, e tendo em conta que os professores inquiridos no estudo mostraram atitudes ligeiramente

favoráveis face à inclusão, julgamos que também deveriam ter atitudes e percepções mais positivas face ao ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem já que se mostram satisfeitos com as condições materiais e físicas existentes nas escolas. Pois, a existência de recursos materiais e equipamentos mais diferenciados dá acesso a experiências e a ambientes mais ricos e diversificados (Rodrigues, 2006).

Para além dos objectivos de estudar e analisar as variáveis supracitadas, outro objectivo definido por nós foi o de estudar a influência das atitudes na auto-eficácia dos professores, verificando, inclusive, se existe ou não alguma relação entre as mesmas. Para tal, procedemos ao tratamento de dados e, através da correlação de *Pearson*, cruzámos as variáveis do nosso estudo a fim de encontrarmos os valores de correlação pretendidos.

Após a análise referida, concluímos que existe uma correlação positiva significativa entre as atitudes e a auto-eficácia. No que concerne ao item “*Ensinar alunos com DA é demasiado pesado para os professores de educação regular*” que afere a percepção dos professores face aos alunos com dificuldades de aprendizagem, e ao procedermos ao cruzamento desta variável com as variáveis das atitudes e da auto-eficácia, verificamos que existe uma correlação positiva significativa entre as mesmas.

Quanto à auto-eficácia, também aferimos que se verificou uma correlação entre a auto-eficácia pessoal e a auto-eficácia nos ensino ou nos resultados.

No que concerne aos resultados apresentados, julgamos que os mesmos corroboram a restante informação por nós descrita ao longo da discussão dos dados.

De acordo com os dados recolhidos neste estudo, verificamos que os mesmos são corroborados pelo estudo de Barco (2007) o qual também verificou existir uma relação entre a auto-eficácia e as atitudes dos professores no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem num ambiente inclusivo. Notamos também que esta relação pode ser influenciada por factores como os materiais, o trabalho cooperativo entre docentes e pela percepção que os professores do 1º ciclo do ensino básico têm face à problemática das dificuldades de aprendizagem.

Ao considerarmos as correlações verificadas no nosso estudo, e tendo em conta a revisão teórica e os estudos consultados, podemos inferir que os docentes que compõem a nossa amostra deviam apresentar atitudes mais favoráveis à prática da inclusão. Pois, ao verificarmos que os professores parecem estar capacitados ao nível da sua auto-eficácia, consideramos que deveriam manifestar atitudes mais positivas face à inclusão. Além disso, também manifestaram uma percepção positiva ao nível das condições do

trabalho cooperativo e dos materiais nas escolas. Visto estas não serem consideradas pelos docentes como aspectos menos positivos ou obstáculos à inclusão, somos da opinião uma vez mais que os docentes inquiridos deveriam evidenciar atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Na verdade, Barco (2007) refere no seu estudo que as atitudes e a auto-eficácia dos professores são dois dos factores mais importantes para o funcionamento de qualquer programa de inclusão que se pretenda implementar. Assim sendo, concordamos com este autor quando o mesmo infere que os professores terão que ter uma atitude saudável e um alto grau de confiança a fim de ensinar num ambiente inclusivo.

Limitações do Estudo

No que respeita às limitações do nosso estudo, salientamos os aspectos que poderão ter contribuído para influenciar a nossa investigação.

A taxa de devolução dos inquéritos ficou um pouco abaixo do esperado, face ao número de questionários distribuídos, o que limitou o número da nossa amostra.

Quanto ao número de professores que constitui a nossa amostra, verificamos que mesmo não é representativa da população docente a leccionar em Portugal, além do método de amostragem não ter sido aleatório.

Na amostra conseguida verificou-se uma grande discrepância entre o número de professores do ensino regular e de educação especial/apoio educativo, inviabilizando o número reduzido dos segundos uma possível comparação das respostas entre os dois grupos. A nossa amostra continha também uma reduzida percentagem de professores do sexo masculino.

Não existem ainda estudos suficientes para afirmar da validade de todos os instrumentos utilizados. O questionário de avaliação das atitudes parece, pelos nossos dados, carecer de uma reformulação.

A impossibilidade de calcular notas compósitas para as variáveis em estudo, sustentadas por uma análise factorial realizada sobre os dados da nossa amostra, levou-nos a calcular somatórios de notas brutas baseadas em estruturas factoriais de estudos prévios o que afecta a validade dos resultados.

A ausência de metodologia qualitativa poderá ser uma limitação do nosso estudo, já que a mesma possivelmente teria permitido esclarecer algumas questões com maior clareza.

O plano de estudo não experimental utilizado dificultou o controlo das variáveis parasitas, aumentando a probabilidade de actuação das ameaças à validade interna e externa da investigação.

Sugestões para Estudos Futuros

Dada a pertinência e actualidade do tema tratado, pensamos deixar em aberto um espaço de reflexão para a realização de futuros trabalhos que venham aprofundar a temática por nós estudada. Como tal, entendemos que seria de todo o interesse efectuar um estudo com uma amostra mais significativa e representativa da população docente do 1º ciclo, a fim de investigar mais intensamente a temática da percepção/attitudes dos professores face às dificuldades de aprendizagem, no âmbito das necessidades educativas. Consideramos que os futuros estudos a realizar deveriam tentar equilibrar as amostras dos professores ao nível do género, a fim de permitir a comparação das percepções docentes entre os dois géneros.

Seria necessário também utilizar outros instrumentos de medidas de atitudes, bem como recorrer a observações no campo para verificar da correspondência destas com os comportamentos reais.

A validade dos instrumentos utilizados pode ser melhorada, e alguns destes poderão ser revistos consoante os resultados obtidos.

Para a realização dos futuros estudos, sugerimos também a utilização de uma metodologia mista, com componentes qualitativas e quantitativas através da qual se pudesse compreender com maior clareza e exactidão as percepções/attitudes dos professores.

Pensamos que seria pertinente realizar um estudo para averiguar as verdadeiras condições existentes nas escolas ao nível dos recursos humanos e materiais no processo de inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

V Capítulo – Conclusão

Pensar em educação, hoje, é pensar numa diversidade de crianças/jovens com idiossincrasias próprias às quais a escola deve procurar dar resposta. A escola confronta-se actualmente com uma multiplicidade cultural, social e pedagógica que implica obrigatoriamente uma mudança do paradigma educacional ainda vigente no nosso sistema de ensino. Inseridas nesta diversidade, existem crianças com necessidades educativas especiais, das quais este estudo dá enfoque às crianças com dificuldades de aprendizagem.

Partindo do pressuposto que cada vez mais existem alunos com dificuldades de aprendizagem incluídos nas turmas e que esta problemática afecta cada vez mais as crianças e jovens ao nível académico e social, constituímos como objectivo geral deste estudo avaliar as atitudes/percepções dos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos, inseridos no contexto de sala de aula, numa perspectiva de inclusão educativa. Através deste estudo, pretendemos também estudar a influência da auto-eficácia nas atitudes dos professores e avaliar as percepções docentes face ao trabalho cooperativo e aos materiais/espacos físicos existentes nas escolas e na sala de aula.

De facto, as dificuldades de aprendizagem representam hoje uma realidade das nossas salas de aula. Correia (2008) refere que os alunos com dificuldades de aprendizagem são portadores de um potencial intelectual dito médio, não revelando qualquer outro tipo de perturbação física ou intelectual. Na verdade, estes alunos ilustram um perfil de discrepância entre o potencial de aprendizagem intelectual normal e o seu rendimento ou desempenho escolar abaixo do normal. De acordo com Correia (2008), os alunos com DA demonstram dificuldades ao nível das suas aprendizagens escolares, nomeadamente nas aprendizagens simbólicas ou verbais (como aprender a ler, a escrever e a contar) e nas aprendizagens não simbólicas ou não verbais (como por exemplo ao nível psicomotor). Porém, a etiologia das DA ainda não é consensual, o que dificulta a sua identificação e avaliação. Tal como refere Fonseca (1999), “na maioria dos casos a causa das dificuldades de aprendizagem nas crianças permanece um mistério” (p. 127). As dificuldades sentidas por estes alunos podem ser verdadeiros obstáculos para o processo de aprendizagem, podendo prolongar-se na adolescência, ou

até mesmo na idade adulta, caso a escola não dê respostas educativas adequadas e apropriadas.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem, no âmbito da educação inclusiva, não podem ser excluídos. De acordo com o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro actualmente em vigor, as DA não são consideradas uma problemática de carácter permanente, logo os alunos com este problema não podem integrar os serviços de educação especial das nossas escolas. No entanto, tal como foi referido no capítulo I da fundamentação teórica, o Decreto-Lei 3/2008 de 12 de Maio refere que a educação inclusiva deve promover a igualdade de oportunidades, a autonomia, o sucesso educativo e a preparação das crianças/jovens para o prosseguimento dos seus estudos. Todas as crianças, independentemente das suas diferenças e/ou problemáticas, têm direito a receber um ensino de qualidade, sem qualquer tipo de exclusão.

A educação inclusiva deve ser mais do que uma questão pedagógica. Como refere Belo (2011) no seu estudo, deve ser uma questão de direitos humanos e o alicerce de uma sociedade justa e solidária.

A educação inclusiva tem como princípio aceitar e valorizar as diferenças individuais e respeitar as características intrínsecas de cada criança. A inclusão centra-se no aluno e nas suas problemáticas, procurando dar resposta às necessidades e adequar o processo de aprendizagem dos sujeitos a fim de promover o seu sucesso ao nível das realizações académicas, sociais e pessoais. Rodrigues (2006) menciona que a educação inclusiva encara os alunos como todos diferentes, tendo em conta todas as suas características, interesses e objectivos, e os seus direitos na participação do acto educativo.

Para que a educação inclusiva seja uma realidade cada vez mais presente nas nossas escolas, é fundamental desenvolver políticas, culturas e práticas em função de todas as crianças. É necessário identificar e satisfazer as necessidades de todos os alunos, adaptar ritmos de trabalho, currículos adequados, adoptar uma organização pedagógica flexível, utilizar eficazmente os recursos humanos e materiais e realizar uma correcta articulação com a comunidade. No que concerne à organização dos recursos humanos e materiais, Frade (1996, *cit. in.* Domingues, 2005) salienta que estes são factores decisivos para a mudança de atitudes face à integração de alunos com necessidades educativas especiais.

Para estes postulados teóricos terem aplicabilidade, é necessário que todos os agentes educativos, em especial os professores, manifestem atitudes favoráveis face aos princípios da inclusão. Clark e colegas (1995, *cit. in.* Wolger, 2003) referem que o êxito

da educação inclusiva depende da capacidade de resposta à diversidade na sala de aula, porque é o professor que tem a responsabilidade de colocar em curso todo o processo de ensino/aprendizagem, em especial dos alunos com necessidades educativas especiais.

Efectivamente, as atitudes, crenças e expectativas dos professores podem determinar e/ou influenciar as atitudes que os alunos desenvolvem relativamente à aprendizagem. As atitudes do professor também podem influenciar o clima de sala de aula, assim como o seu sentido de auto-eficácia. Assim sendo, o sentido de auto-eficácia do professor pode ser fulcral no âmbito da educação inclusiva. Um professor com maior sentido de auto-eficácia tenderá a investir mais na educação dos seus alunos, a persistir nas tarefas, a enfrentar os obstáculos, a influenciar fortemente o clima de sala de aula e a obter melhores resultados na sua prática profissional (Gibson & Dembo, 1984). Um professor com baixo sentido de auto-eficácia tenderá a evitar as tarefas ou a abandoná-las facilmente quando surgem problemas (Bandura, 1993, 1997; Zimmerman, 1995, *cit. in* Woolfolk, 2000). No nosso estudo, observamos que os professores manifestam um alto nível de sentido de auto-eficácia pessoal e de auto-eficácia no ensino ou nos resultados, acreditando nas suas habilidades e competências para ajudar os alunos a aprender.

Uma reflexão centrada na resposta educativa adequada às necessidades educativas dos alunos passa também pela existência dos recursos humanos e dos recursos materiais/físicos na escola. Choate (2000, *cit. in* Correia, 2001) refere que a escola deve desenvolver todos os esforços para assegurar os serviços do pessoal necessário (nomeadamente os professores de apoio) para responder às necessidades dos alunos, designadamente dos alunos com necessidades educativas especiais.

O professor assume, indubitavelmente, um papel fundamental no novo paradigma da escola inclusiva. Torna-se, assim, relevante conhecer e compreender as suas atitudes, percepções e práticas na sala de aula perante a diversidade educativa no âmbito da educação inclusiva.

Atendendo ao importante papel que têm os professores num contexto inclusivo, foi para eles que direccionámos o nosso estudo e foi através deles que obtivemos a informação necessária para atingir os objectivos deste trabalho.

Para levar a cabo a realização do nosso estudo, optámos por uma metodologia quantitativa, desenvolvida através da elaboração e aplicação de questionários da análise da informação, da formulação e testagem de hipóteses. Para recolher a informação necessária, aplicámos o questionário utilizado por Monteiro (2000) para inferir as

percepções/attitudes dos professores, o questionário baseado na escala “*Teacher Efficacy Scale*” (Gibson & Dembo, 1984) para inferir a auto-eficácia dos professores, e para inferir as percepções face ao trabalho cooperativo e aos materiais/espacos físicos, aplicámos um questionário elaborado por nós com base na revisão da literatura.

Dos resultados obtidos no nosso estudo após o tratamento dos dados, podemos concluir que os docentes que compõem a nossa amostra revelam attitudes ligeiramente favoráveis à inclusão e ao ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem em contexto de sala de aula.

Ao pretendermos avaliar as attitudes/percepções dos professores face aos alunos referidos no âmbito da inclusão, verificamos que estes revelam, teoricamente, estar sensíveis e abertos aos princípios filosóficos da inclusão. Contudo, quando confrontados com a aplicação prática desses princípios na sua prática pedagógica, os docentes revelam algumas attitudes menos positivas, menos inclusivas e contraditórias entre o que pensam e dizem fazer e aquilo que realmente fazem. Tal como referido anteriormente na discussão dos dados, as contradições nas opiniões dos professores também podem estar relacionadas com a formulação das questões do questionário (já que estas no seu conjunto parecem ser um pouco tendenciosas) e com as respostas politicamente correctas dadas pelos inquiridos face ao tema em questão.

Os docentes inquiridos parecem revelar ainda alguma resistência na mudança das suas attitudes face à inclusão. Sarmiento (2000, *cit. in.* Domingues, 2005) refere que as reformas que se pretendem realizar na educação “ao produzirem tensões no que é tido como estabelecido no âmbito de determinada cultura, podem ter um efeito oposto ao pretendido por gerarem modos de interpretação e formas de resistência por parte dos actores em acção no seio dos contextos escolares” (p. 14). As resistências das attitudes dos professores verificou-se na emissão das suas opiniões quanto ao ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades educativas, pois os mesmos consideram que ensinar estes alunos pode ser prejudicial para o restante grupo turma, preferindo por isso turmas homogéneas. Estas respostas contrariam os princípios da inclusão, os quais defendem a existência de turmas heterogéneas e o respeito pelas diferenças individuais. Na verdade, os professores manifestam alguma insegurança quanto à prática da inclusão quando alegam que ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem é uma tarefa muito pesada. Concluimos, portanto, que da teoria à prática existirá ainda um longo caminho a percorrer visto que os docentes inquiridos não manifestam com clareza uma prática inclusiva.

Pereira (2010, *cit. in.* Belo, 2011) refere que o modelo romântico e simplista da igualdade para todos na educação inclusiva, tal como é defendido por muitos teóricos, pode assustar e provocar atitudes de insegurança nos professores, não contribuindo para que formem atitudes positivas.

Realmente, as atitudes ligeiramente favoráveis face à inclusão manifestadas pelos professores, assim como a sua resistência para colocar em prática alguns princípios filosóficos relacionados com a educação inclusiva, podem estar relacionadas com a falta de formação especializada. Como referimos aquando da discussão dos dados, a formação em NEE pode condicionar as atitudes dos professores, tornando-as mais positivas. Assim sendo, considerando que apenas 19,4% dos docentes revela possuir formação especializada, depreendemos que os restantes professores necessitam fazer formação nesta área a fim de modificar as suas atitudes, tornando-as mais positivas. Barco (2007) refere que professores com formação suficiente tendem a ter uma visão mais positiva sobre o ensino de alunos com necessidades educativas na sala de aula. Pelo contrário, professores com formação insuficiente tendem a ser indecisos nas suas respostas educativas.

Nielson (1999) aponta que “só através do conhecimento será possível que as atitudes mudem e que os educadores se sintam menos apreensivos quando têm de ensinar alunos com necessidades educativas especiais (NEE)” (p.11).

As atitudes menos positivas para ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem reveladas pelos professores deste estudo, parecem ser contrariadas pelos resultados obtidos ao nível do factor da auto-eficácia auferidos através do questionário aplicado.

Os resultados encontrados em relação à auto-eficácia indicam que os professores consideram possuir um alto nível de auto-eficácia ao nível pessoal e ao nível do ensino ou nos resultados. Os professores revelam, portanto, habilidades e competências de gestão de sala de aula para resolver problemas, enfrentar desafios e implementar comportamentos necessários para fazer os alunos com mais dificuldades e/ou necessidades educativas aprenderem. Os resultados indicam que os professores demonstram segurança e empenho para conseguirem obter resultado junto dos seus alunos. Colocamos, então, a seguinte questão: com um nível alto de auto-eficácia não deveriam os professores evidenciar atitudes mais positivas visto que professores capacitados e competentes têm atitudes mais positivas?

Segundo Bandura (1986), o desenvolvimento e crescimento das altas crenças de auto-eficácia advêm das experiências pessoais com êxito, sendo que os comportamentos

e as boas realizações dos alunos são algumas das variáveis que podem afectar positivamente essas mesmas crenças. Para Ross, Cousins e Gadalla (1996), o empenhamento menos positivo dos alunos ou a presença de alunos mais lentos pode influenciar negativamente a crença de auto-eficácia dos professores. Como tal, tendo os professores do nosso estudo revelado atitudes ligeiramente favoráveis à inclusão assim como um bom nível de auto-eficácia, será de supor que as experiências de ensino vivenciadas pelos docentes foram positivas e promotoras de êxito, e não de fracassos que fomentem atitudes menos positivas.

Através do nosso estudo, verifica-se que existe uma relação entre a auto-eficácia e as atitudes dos professores, estando um maior sentido de auto-eficácia associado a atitudes mais positivas e confiantes face ao ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

No que concerne à percepção dos docentes quanto ao trabalho cooperativo a mesma é positiva, a grande maioria dos professores revela bons níveis de satisfação com a relação de cooperação estabelecida entre os colegas. Da mesma forma, a percepção face aos materiais e espaços físicos existentes nas escolas e sala de aula também foi muito positiva, revelando que os docentes demonstraram estar muito satisfeitos com as condições existentes para ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem.

Perante os resultados expostos, concluímos que não existe da parte dos professores uma percepção negativa em relação ao trabalho cooperativo e aos materiais para trabalhar com os alunos em questão. Logo, estas duas variáveis não são vistas pelos docentes como impeditivas de uma política de inclusão já que os mesmos manifestaram um alto grau de satisfação face às mesmas. Assim sendo, as atitudes manifestadas pelos docentes face à inclusão deviam ser ainda mais positivas, pois segundo Hamill e Dever (1998, *cit. in.* Barco, 2007), os professores sentem-se mais confiantes e têm atitudes mais positivas quando possuem materiais para trabalhar na sala de aula e quando as relações de cooperação são positivas e satisfatórias.

Concluímos que as atitudes dos docentes da amostra são mais positivas quando a percepção dos professores face aos materiais disponíveis e ao trabalho cooperativo entre docentes é mais positiva. Quanto a estas, verificou-se que, na sua maioria, os docentes consideraram que as escolas possuíam os materiais necessários à inclusão e que a qualidade do trabalho cooperativo existente era muito satisfatória.

Estudos futuros deveriam averiguar mais profundamente a razão pela qual os professores com um alto nível de auto-eficácia apresentam apenas atitudes ligeiramente

favoráveis à inclusão e não atitudes muito favoráveis visto que a qualidade do trabalho cooperativo é muito satisfatória, assim como a existência dos materiais na escola e nas salas de aula.

Bibliografia

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Alves, P. B. (1997). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. *Psicologia Reflexão Crítica* [online]. Porto Alegre. vol. 10, n.º 2, pp. 369-363. Disponível em: <http://scielo.br>. acesso em Julho de 2011.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ashton, P. (1984). Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm for Effective Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 35 (5), 28-32.
- Ashton, P. (1985). Motivation and the Teacher's Sense of Efficacy. In C.Ames e R. Ames (Eds.) *Research on Motivation in Education*. Vol.2, 141-171. The Classroom Milieu. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action – A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Banerji, M., & Dailey, R. (1995). A Study of the Effects of Inclusion Model on Students With Specific Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (8), 511-522.
- Barco, M. J. (2007). *The Relationship Between Secondary General Education Teachers Self-Efficacy and Attitudes as They Relate to Teaching Learning Disabled*

Students in the Inclusive Setting. Dissertação de Doutoramento. Instituto Politécnico e Universitário da Virgínia. Estados Unidos.

Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Belo, M. L. (2011). *Atitudes dos Docentes Face à Educação Inclusiva Enquanto Princípio Filosófico*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Educação e Ciências: ISEC.

Benz, C. R; Bradley, L.; Alderman, M.K.; e Flowers, M.A. (1992). Personal Teaching Efficacy: Developmental Relationships in Education. *The Journal of Educational Research*, 85 (5), 274-285.

Bernard, A. M. (1996). *A Escola Inclusiva: do conceito à prática*. *Inovação*, 9 (1), 151-163.

Blanco, E. & Pacheco, J. (1991). O pensamento do professor, contributos para a formação de professores. In *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Porto: S.P.C.E., pp.593-601.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à Teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Buell, M. A., Hallam, R., Gamel-McCormick, M. & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and in-service needs concerning inclusion. *International Journal of Disability Development, Development, and Education*, 46 (2), 143-56.

Bzuneck, J. A. (1996). A Motivação de Professores do Ensino Fundamental: Um Estudo de Suas Crenças de Auto-Eficácia. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 48 (4), 57-89.

Camisão, I. F. (2004). *Percepção dos Professores do Ensino Básico acerca da Inclusão*

Educativa de alunos com necessidades educativas especiais. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Cervo, A. & Bervian, P. (2004). *Metodologia Científica*. (5ª edição). São Paulo: Prentice Hall.

Coolican, H. (2009). *Research methods and statistics in psychology*. London: Hodder.

Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de aprendizagem: contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.

Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada. In David Rodrigues (Org.). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*, (pp.123-142). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). Apontamentos de aulas e textos policopiados no âmbito da disciplina de *Dificuldades de Aprendizagem* do Mestrado em Educação Especial. Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.

Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Contributos para uma Definição Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2010). Para uma definição Portuguesa de Dificuldades de Aprendizagem Específicas. *Revista Brasileira Educação Especial*. 13 (n2), p. 155-172. Disponível em: <http://scielo.br>. acesso em Julho de 2010

Correia, L. M. e Martins, A. P. (2002). *Inclusão: um guia para Educadores e Professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.

Costa, A. M. B. (1996). Escola Inclusiva: do Conceito à Prática. *Inovação*, 9, 151 – 163.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem. Fundamentos*. Porto: Porto Editora.

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel.

- Citoler, S. D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo – Lectura, Escritura, Matemática*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Czerniak, C. e Chiarelott, L. (1990). Teacher Education for Effective Science Instruction – A Social Cognitive Perspective. *Journal of Teacher Education*, 41 (1), 40-58.
- Decreto-lei nº319/91 de 23 de Agosto.
- Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro.
- Dembo, M. H. & Gibson, S. (1985). Teacher`s Sense of Efficacy: Na Important Factor in School Improvement. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 173-184.
- Domingues, M. (2005). *Sementes de Inclusão – Um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Faculdade de Motricidade Humana:UTL.
- Feldman, R. S. (2007). *Introdução à Psicologia*. (6ª Edição). Lisboa: McGraw Hill.
- Sisto, F.; Oliveira, C.; Fini, L. (Org.). (2000). *Leituras de psicologia de Professores*. 115-134. Petrópolis (Brasil), Editora Vozes.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar – Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem – abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. (3ª Edição). Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2006). *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Lisboa: Âncora.
- Gagné, R. M. (1971). *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro: Ed. Ao Livro Técnico S.A.
- Garrido, N.A., Molina, S. (1996). Tratamiento de las dificultades de aprendizaje através

de um programa de estimulación cognitiva. In: Garcia, S.M; Igado, M.F. Educación Cognitiva II. p. 177 – 190. Zaragoza: Mira Editores.

Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.

González, M. C. O. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.

González-Pérez, J. & Criado, M.J. (2003). *Psicologia de la Educacion para una Enseñanza Práctica*. Madrid. Editorial CCS.

Guskey, T.R. (1987). Context Variables That Affect Measures of Teacher Efficacy. *The Journal of Educational Research*, 81 (1), 41-47.

Hammill, D. (1990). On Defining Learning Disabilities: An Emerging Consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 74-84.

Jesuino, J. C. (1994). *O que é a Psicologia*. Lisboa: Difusão Cultural.

Jesus, Saul Neves. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra. Quarteto Editora.

Kardec, A. (1978). *A Obsessão*. (3ª Edição). São Paulo: O Clarim.

Kendler, H. (1968): Introdução à Psicologia, Iº volume, (4ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leitão, L. (2007). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.

- Lima, L. (2004). *Atitudes: Estrutura e Mudança*. In J. Vala e M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J.A.L. (1990). *Formação psicológica de professores do ensino pré-primário*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mata, A. F. (2006). *Programação de Estimulação Cognitiva para Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho: I.E.C.
- Mestre, A. (1999). *Educação Inclusiva no Pré – Escolar: Atitudes e interações*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada de Lisboa.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J.S. (1989). Change in Teacher Efficacy and Student Self and Task-Related Beliefs in Mathematics During the Transition to Junior High School. *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), 247-258.
- Minke, K., Bear, G., Deemer, S. & Griffin, S. (1996). Teachers' Experiences with Inclusive Classrooms: Implication for Special Education Reform. *Journal of Special Education*, 30(2), 152-186.
- Monteiro, I. (2000): *Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação Especial. Braga: Universidade do Minho.
- Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva – Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. (pp.73-88). Porto: Porto Editora.

- Morgado, J. & Silva, J. (1999). Factores contributivos para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas. *Análise Psicológica*, 17 (1), 127-142.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, A. & Leite, L. (2007). Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. In: *Ensaio*. 57 (15), 517-524.
- Osti, A. (2004). *As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas.
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers Belief and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Parkay, F.W., Greenwood, G., Olejnik, S., & Proller, N. (1988). A Study of Relationships Among Teacher Efficacy, Locus of Control, and Stress. *Journal of Research and Development in Education*, 21 (4), 13-22.
- Pinheiro, I. (2001). *Atitudes dos Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico das Escolas do CAE – Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência*. Dissertação de mestrado apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Porter, G. (1995). Organização das Escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da Inclusão. *Prospects*, 25 (2), 299-309.
- Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Quievy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ª Edição). Lisboa: Gradiva.

- Ribeiro, M. D. & Martins, I. P. (1997). O Professor Investigador e a Análise Reflexiva do Acto Educativo em Aulas de Ciências – Um Projecto de Formação Contínua. In *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino, Vol. II*, (pp. 201- 209). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Rodrigues, D. (1998). *O paradigma da educação inclusiva: Reflexão sobre uma agenda possível*. Comunicação VII Encontro Nacional de Educação Especial. *A Escola Inclusiva. Da Integração à Inclusão: Mudanças Paradigmáticas*. Lisboa: 26 a 27 de Março de 1998 no Auditório da Torre do Tombo.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In David Rodrigues (Org.). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. (pp. 12-34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial.
- Ross, J.A. (1995). Strategies for Enhancing Teachers` Beliefs in Their Effectiveness: Research on a School Improvement Hypothesis. *Teachers College Record*, 97 (2), 227-251.
- Ross, J.A., Cousins, J.B., & Gadalla, T. (1996). Within-Teacher Predictors of Teacher Efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12 (4), 385-400.
- Schunk, D.H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26; 207-231.
- Scruggs, T. & Mastropieri, M. (1996). Teachers Perceptions of Mainstream/Inclusion 1958-1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, 63 (1), 59-74.
- Serrano, R. (1998). *As Atitudes dos Professores de Educação Física face à Integração Escolar das Crianças Portadoras de Deficiência*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Shaw, S.F., Cullen, J.P., McGuire, J. M. & Brincherhoff, L.C. (1995). Operationalizing a Definition of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (9), 586-597.
- Smylie, M.A. (1988). The Enhancement Function of Staff Development: Organizational and Psychological Antecedents to Individual Teacher Change. *American Educational Research Journal*, 25 (1), 1-30.
- Soodak, L.C. & Podell, D.M. (1994). Teacher`s Thinking About Difficult-to-Teach Students. *Journal of Educational Research*, 88 (1), 44-51.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional: Uma abordagem desenvolvimentalista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Trentham, L., Silvern, S., Brogdom, R. (1985). Teacher Efficacy and Teacher Competency Rattings. *Psychology in the Schools*, 22; 343-352.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional
- Unesco. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Unesco (2003). *Superar a Exclusão Através de Abordagens Inclusivas na Educação: um desafio & e uma visão*. Paris: UNESCO [Versão Electrónica] – Consultado a 12 de Dez. 2010. Disponível em <http://www.unesco.org/education/inclusive.htm>
- Warwick, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In Rodrigues, David (2001). (org.). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. 109-122. Porto: Ed. Porto Editora.
- Wolger, J. (2003). Gerir a Mudança. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Eds.), *Promover a Educação Inclusiva*. 115 – 131. Lisboa: Instituto Piaget.

Woolfolk, A. & Hoy, W.K. (1990). Prospective Teachers Sense of Efficacy and Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 81-91.

Woolfolk, A. E. (2000). Psicologia da Educação. Porto Alegre. Artmed Editora, 7ª ed.

Zabalza, M. (1994). Diários de Aula - *Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.

ANEXOS

Anexo I - Dados biográficos dos professores

Dados Biográficos

1 – Sexo: F ☐ M ☐

2 – Idade: _____

3 – Tempo de serviço: total _____ anos

4 – Habilitação Académica/Literária (grau mais elevado adquirido):

Curso de Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

Outro? Qual? _____

5 – Habilitação Profissional:

Curso: _____

6 – Formação Especializada:

Não ☐ Sim ☐ Qual a área? _____

7 – Situação Profissional:

Quadro Geral ou Quadro de Nomeação Definitiva ☐

Quadro de Nomeação Provisória ☐

Contratado ☐

8 – Situação Actual:

A leccionar turma Não ☐ Sim ☐

A leccionar em Educação Especial Não ☐ Sim ☐

A leccionar em Apoio Educativo Não ☐ Sim ☐

Tem alunos com DA? Não ☐ Sim ☐ Quantos? _____ alunos.

Outra(s) função(ões) Não ☐ Sim ☐ Qual(is) _____

Anexo II - Questionário alusivo às percepções/attitudes dos professores

Baseando-se na sua experiência e/ou conhecimentos que tem acerca da **Inclusão Educativa de Alunos com Necessidades Educativas Especiais devido a Dificuldades de Aprendizagem (DA)** indique a sua concordância ou discordância a cada uma das seguintes afirmações circulando a resposta apropriada. Use a seguinte escala:

1 = Completamente em desacordo

2 = Moderadamente em desacordo

3 = Moderadamente de acordo

4 = Completamente de acordo

1. As necessidades sociais e emocionais dos alunos com DA são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.	1	2	3	4
2. Os alunos sem problemas são prejudicados quando na turma existem alunos com DA .	1	2	3	4
3. Os professores de educação especial/apoio educativo usam métodos diferentes de ensino relativamente aos professores de educação regular.	1	2	3	4
4. Os professores de educação especial/apoio educativo têm melhor preparação que os professores de educação regular no ensino de crianças com DA .	1	2	3	4
5. Os professores de educação especial/apoio educativo são mais eficazes que os professores de educação regular no ensino de crianças com DA .	1	2	3	4
6. Ensinar alunos com DA é demasiado pesado para os professores de educação regular.	1	2	3	4
7. As necessidades da maioria dos alunos com DA podem ser satisfeitas na sala de aula, sem apoio de educação especial.	1	2	3	4
8. Cada aluno com DA tem necessidades únicas, pelo que deve ser elaborado um programa individualizado que dê resposta a essas necessidades.	1	2	3	4
9. A inclusão educativa não é um local mas um conjunto de serviços para responder adequadamente às necessidades de cada aluno com DA .	1	2	3	4
10. A responsabilidade da elaboração e implementação dos programas educativos deve ser partilhada entre o(s) professor(es) da turma e o professor de educação especial/apoio educativo.	1	2	3	4
11. Dos alunos com DA; PC (Problemas de Comportamento); DA e/ou PC , os últimos são os mais difíceis de lidar.	1	2	3	4
12. De entre os alunos com DA; PC; DA e/ou PC , apenas os alunos com DA deveriam permanecer mais tempo na sala de aula.	1	2	3	4
13. A sala de apoio é o local adequado ao ensino dos alunos com DA .	1	2	3	4
14. As condições que existem actualmente na maioria das escolas permitem assegurar o sucesso educativo dos alunos com DA .	1	2	3	4
15. As sugestões educativas apresentadas pelos professores de educação especial/apoio educativo, têm, normalmente em conta a realidade das salas de aula regulares.	1	2	3	4
16. A colaboração entre o professor de educação regular e o professor de educação especial/apoio educativo tem-se revelado satisfatória.	1	2	3	4
17. Habitualmente os professores de educação regular usam estratégias adequadas de organização da aula para os alunos com DA .	1	2	3	4
18. Normalmente os professores de educação regular adaptam as tarefas diárias para os alunos com DA .	1	2	3	4
19. Numa mesma turma é possível ensinar alunos com currículos normais e com outro tipo de currículos.	1	2	3	4

20. Numa turma é possível ensinar alunos com níveis rudimentares de leitura e alunos com níveis elevados de leitura.	1	2	3	4
21. É possível realizar adaptações curriculares para todo o tipo de alunos com DA .	1	2	3	4
22. É desejável que na mesma turma coexistam grupos de alunos com níveis de aprendizagem diferentes.	1	2	3	4
23. A existência de um currículo levanta problemas à inclusão de alunos com DA .	1	2	3	4

Anexo III - Questionário alusivo à auto-eficácia dos professores

Indique o **grau de concordância ou discordância** relativamente às afirmações seguintes circulando a resposta apropriada. Use a seguinte escala:

1 = *Completamente em desacordo* 2 = *Moderadamente em desacordo* 3 = *Levemente em desacordo*
 4 = *Levemente de acordo* 5 = *Moderadamente de acordo* 6 = *Completamente de acordo*

1. Quando um aluno tem melhores resultados do que habitualmente, muitas vezes isso acontece porque me empenho mais profissionalmente.	1	2	3	4	5	6
2. O tempo que o aluno passa nas aulas, tem pouca influência se compararmos com a influência que exerce o meio familiar.	1	2	3	4	5	6
3. O que o aluno pode aprender está relacionado em primeiro lugar com o seu ambiente familiar.	1	2	3	4	5	6
4. Se os alunos não cumprem regras em casa, não são capazes de aceitar a disciplina da escola ou qualquer outra.	1	2	3	4	5	6
5. Se um aluno tem dificuldades em qualquer matéria, sou habitualmente capaz de ajustar o ensino ao seu nível.	1	2	3	4	5	6
6. Quando um aluno obtém melhores resultados do que é costume, isso deve-se ao facto de eu ter encontrado estratégias de ensino mais adequadas.	1	2	3	4	5	6
7. Quando eu realmente me empenho, consigo melhores resultados, mesmo com os piores alunos.	1	2	3	4	5	6
8. Um professor está muito limitado naquilo que pode conseguir com os alunos, porque o ambiente familiar deles é o que mais influencia os resultados.	1	2	3	4	5	6
9. Quando os resultados dos alunos melhoram, isso deve-se normalmente ao facto de eu ter encontrado estratégias de ensino mais eficazes.	1	2	3	4	5	6
10. Se um aluno domina um novo conceito rapidamente, isso deve-se provavelmente ao facto de eu conhecer os passos necessários para o ensino desse conceito.	1	2	3	4	5	6
11. Se os pais trabalharem mais com os seus filhos, eu também posso empenhar-me mais.	1	2	3	4	5	6
12. Se um aluno não se lembra do que lhe ensinei na aula anterior, eu sei como lhe exercitar a memória no dia seguinte.	1	2	3	4	5	6
13. Se um aluno se porta mal na minha aula, eu sinto-me seguro(a) porque conheço técnicas para modificar esse comportamento.	1	2	3	4	5	6
14. A influência das experiências sócio - familiares de cada aluno pode ser superada por um professor competente.	1	2	3	4	5	6
15. Se um dos meus alunos não consegue realizar uma tarefa escolar, eu deverei estar apto(a) a avaliar cuidadosamente se a tarefa tem um nível de dificuldade adequado.	1	2	3	4	5	6
16. Mesmo um professor competente é incapaz de chegar a (i.e. ensinar/educar) todos os alunos.	1	2	3	4	5	6

Anexo IV - Questionário alusivo aos materiais/espacos físicos

No que concerne aos **materiais e aos espaços físicos** existentes na sua escola indique o seu **grau de concordância ou discordância** relativamente às afirmações seguintes circulando a resposta apropriada. Use a seguinte escala:

1 = *Completamente em desacordo* 2 = *Em desacordo* 3 = *Levemente em desacordo*
 4 = *Levemente de acordo* 5 = *De acordo* 6 = *Completamente de acordo*

1. A escola onde lecciono dispõe de materiais e espaços físicos adequados para trabalhar com alunos com DA.	1	2	3	4	5	6
2. Considero que os recursos da escola onde lecciono são uma condicionante para o desempenho pedagógico docente face aos alunos com DA.	1	2	3	4	5	6
3. Considero que a sala de aula tem as condições adequadas que permita desempenhar um bom trabalho com os alunos, em especial com os alunos com DA.	1	2	3	4	5	6
4. Considero que os recursos escolares existentes na minha escola se adequam e dão resposta às dificuldades sentidas pelos alunos com DA.	1	2	3	4	5	6

Anexo V - Questionário alusivo ao trabalho cooperativo

Baseando-se na sua experiência docente e/ou nos conhecimentos que tem acerca dos alunos com **Dificuldades de Aprendizagem (DA)** e acerca do **trabalho cooperativo entre docentes de Educação Especial e do Apoio Educativo** indique o seu **grau de concordância ou discordância** relativamente às afirmações seguintes circulando a resposta apropriada. Use a seguinte escala:

1 = *Completamente em desacordo* 2 = *Em desacordo* 3 = *Levemente em desacordo*
 4 = *Levemente de acordo* 5 = *De acordo* 6 = *Completamente de acordo*

1. Considero que o trabalho cooperativo entre o docente titular de turma e o docente de educação especial e/ou apoio educativo é uma mais valia para trabalhar com alunos com DA.	1	2	3	4	5	6
2. Considero importante a planificação cooperativa de actividades entre o docente titular de turma e o docente de educação especial e/ou apoio educativo.	1	2	3	4	5	6
3. Sinto facilidade em partilhar actividades pedagógicas com os meus colegas.	1	2	3	4	5	6
4. Tenho por hábito reflectir em conjunto com os colegas de educação especial e/ou apoio educativo.	1	2	3	4	5	6
5. Acho que o trabalho cooperativo entre docentes torna mais fácil o trabalho com alunos com DA.	1	2	3	4	5	6

**Anexo VI - Análise de fidelidade do índice sentido de auto-eficácia
pessoal**

Análise de Fidelidade do Índice Sentido de Eficácia Pessoal

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,802	,803	10

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EP_1 Quando um aluno tem melhores resultados do que habitualmente, muitas vezes isso acontece porque me empenho mais profissionalmente	39,27	42,642	,447	,402	,792
EP_5 Se um aluno tem dificuldades em qualquer matéria, sou habitualmente capaz de ajustar o ensino ao seu nível	37,59	51,858	,154	,254	,812
EP_6 Quando um aluno obtém melhores resultados do que é costume, isso deve-se ao facto de eu ter encontrado estratégias de ensino mais adequadas	38,28	47,298	,528	,418	,784
EP_7 Quando eu realmente me empenho, consigo melhores resultados, mesmo com os piores alunos	39,07	40,314	,620	,557	,766
EP_9 Quando os resultados dos alunos melhoram, isso deve-se normalmente ao facto de eu ter encontrado	38,50	43,046	,677	,554	,763

estratégias de ensino mais eficazes					
EP_10 Se um aluno domina um novo conceito rapidamente, isso deve-se provavelmente ao facto de eu conhecer os passos necessários para o ensino desse conceito	38,60	43,438	,613	,428	,770
EP_12 Se um aluno não se lembra do que lhe ensinei na aula anterior, eu sei como lhe exercitar a memória no dia seguinte	38,28	45,375	,463	,374	,787
EP_13 Se um aluno se porta mal na minha aula, eu sinto-me seguro(a) porque conheço técnicas para modificar esse comportamento	38,54	46,107	,433	,405	,790
EP_14 A influência das experiências sócio - familiares de cada aluno pode ser superada por um professor competente	39,22	42,932	,488	,351	,785
EP_15 Se um dos meus alunos não consegue realizar uma tarefa escolar, eu deverei estar apto(a) a avaliar cuidadosamente se a tarefa tem um nível de dificuldade adequado	37,90	46,902	,385	,255	,795

Anexo VII - Análise de fidelidade do índice sentido de ensino ou nos resultados

Análise de Fidelidade do Índice Sentido de Ensino ou nos Resultados

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,563	,602	6

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EP_2 O tempo que o aluno passa nas aulas, tem pouca influência se compararmos com a influência que exerce o meio familiar	21,26	17,442	,254	,157	,540
EP_3 O que o aluno pode aprender está relacionado em primeiro lugar com o seu ambiente familiar	20,41	16,816	,453	,277	,464
EP_4 Se os alunos não cumprem regras em casa, não são capazes de aceitar a disciplina da escola ou qualquer outra	20,13	17,281	,358	,152	,497
EP_8 Um professor está muito limitado naquilo que pode conseguir com os alunos, porque o ambiente familiar deles é o que mais influencia os resultados	20,58	16,558	,481	,259	,452
EP_11 Se os pais trabalharem mais com os seus filhos, eu também posso empenhar-me mais	21,44	15,885	,265	,097	,544
EP_16 Mesmo um professor competente é incapaz de chegar a (i.e. ensinar/educar) todos os alunos	20,63	17,743	,138	,048	,606

**Anexo VIII - Tabela de frequências das respostas do inquérito
sobre as atitudes/percepções dos professores**

	Completamente em desacordo		Moderadamente em desacordo		Moderadamente de acordo		Completamente de acordo	
	N	%	N	%	N	%	N	%
AT_1	19	7,8%	66	26,9%	129	52,7%	31	12,7%
AT_2	60	24,1%	59	23,7%	101	40,6%	29	11,6%
AT_3	21	8,6%	67	27,6%	110	45,3%	45	18,5%
AT_4	40	16,2%	65	26,3%	81	32,8%	61	24,7%
AT_5	66	25,4%	71	27,3%	104	40,0%	19	7,3%
AT_6	45	18,3%	83	33,7%	90	36,6%	28	11,4%
AT_7	75	30,4%	81	32,8%	67	27,1%	24	9,7%
AT_8	8	3,2%	32	12,9%	94	37,8%	115	46,2%
AT_9	2	,8%	7	2,8%	76	30,5%	164	65,9%
AT_10	2	,8%	2	,8%	41	16,5%	204	81,9%
AT_11	8	3,2%	28	11,2%	90	36,1%	123	49,4%
AT_12	44	18,1%	84	34,6%	89	36,6%	26	10,7%
AT_13	26	10,5%	64	25,8%	114	46,0%	44	17,7%
AT_14	88	35,6%	87	35,2%	54	21,9%	18	7,3%
AT_15	5	2,0%	54	21,9%	149	60,3%	39	15,8%
AT_16	3	1,2%	21	8,5%	149	60,1%	75	30,2%
AT_17	2	,8%	28	11,2%	141	56,6%	78	31,3%
AT_18	5	2,0%	33	13,3%	113	45,4%	98	39,4%
AT_19	18	7,3%	56	22,6%	137	55,2%	37	14,9%
AT_20	16	6,5%	60	24,2%	133	53,6%	39	15,7%
AT_21	11	4,4%	68	27,4%	115	46,4%	54	21,8%
AT_22	85	34,4%	83	33,6%	61	24,7%	18	7,3%
AT_23	31	12,7%	79	32,2%	109	44,5%	26	10,6%

Legenda: **AT1:** As necessidades sociais e emocionais dos alunos com DA são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula; **AT2:** Os alunos sem problemas são prejudicados quando na turma existem alunos com DA; **AT3:** Os professores de educação especial/apoio educativo usam métodos diferentes de ensino relativamente aos professores de educação regular; **AT4:** Os professores de educação especial/apoio educativo têm melhor preparação que os professores de educação regular no ensino de crianças com DA; **AT5:** Os professores de educação especial/apoio educativo são mais eficazes que os professores de educação regular no ensino de crianças com DA; **AT6:** Ensinar alunos com DA é demasiado pesado para os professores de educação regular; **AT7:** As necessidades da maioria dos alunos com DA podem ser satisfeitas na sala de aula, sem apoio de educação especial; **AT8:** Cada aluno com DA tem necessidades únicas, pelo que deve ser elaborado um programa individualizado que dê resposta a essas necessidades; **AT9:** A inclusão educativa não é um local mas um conjunto de serviços para responder adequadamente às necessidades de cada aluno com DA; **AT10:** A responsabilidade da elaboração e implementação dos programas educativos deve ser partilhada entre o(s) professor(es) da turma e o professor de educação especial/apoio educativo; **AT11:** Dos alunos com DA; PC (Problemas de Comportamento); DA e/ou PC, os últimos são os mais difíceis de lidar; **AT12:** De entre os alunos com DA; PC; DA e/ou PC, apenas os alunos com DA deveriam permanecer mais tempo na sala de aula; **AT13:** A sala de apoio é o local adequado ao ensino dos alunos com DA; **AT14:** As condições que existem actualmente na maioria das escolas permitem, assegurar o sucesso educativo dos alunos com DA; **AT15:** As sugestões educativas apresentadas pelos professores de educação especial/apoio educativo, têm, normalmente em conta a realidade das salas de aula regulares; **AT16:** A colaboração entre o professor de educação regular e o professor de educação especial/apoio educativo tem-se revelado satisfatória; **AT17:** Habitualmente os professores de educação regular usam estratégias adequadas de organização da aula para os alunos com DA; **AT18:** Normalmente os professores de educação regular adaptam as tarefas diárias para os alunos com DA; **AT19:** Numa mesma turma é possível ensinar alunos com currículos normais e com outro tipo de currículos; **AT20:** Numa turma é possível ensinar alunos com níveis rudimentares de leitura e alunos com níveis elevados de leitura; **AT21:** É possível realizar adaptações curriculares para todo o tipo de alunos com DA; **AT22:** É desejável que na mesma turma coexistam grupos de alunos com níveis de aprendizagem diferentes; **AT23:** A existência de um currículo levanta problemas à inclusão de alunos

**Anexo IX - Tabela de frequências das respostas do inquérito
sobre a auto-eficácia**

	1 Completamente em desacordo		2 Moderadamente em desacordo		3 Levemente em desacordo		4 Levemente de acordo		5 Moderadamente de acordo		6 Completamente de acordo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
EP_1	40	16,1%	30	12,0%	42	16,9%	61	24,5%	50	20,1%	26	10,4%
EP_2	24	9,7%	31	12,5%	54	21,8%	67	27,0%	50	20,2%	22	8,9%
EP_3	4	1,6%	10	4,0%	35	14,2%	65	26,3%	83	33,6%	50	20,2%
EP_4	3	1,2%	12	4,9%	26	10,5%	41	16,6%	83	33,6%	82	33,2%
EP_5	0	,0%	1	,4%	8	3,2%	31	12,4%	104	41,8%	105	42,2%
EP_6	2	,8%	4	1,6%	19	7,6%	88	35,3%	112	45,0%	24	9,6%
EP_7	34	13,8%	19	7,7%	36	14,6%	79	32,1%	51	20,7%	27	11,0%
EP_8	4	1,6%	15	6,1%	42	17,0%	67	27,1%	83	33,6%	36	14,6%
EP_9	7	2,9%	15	6,1%	23	9,4%	84	34,3%	90	36,7%	26	10,6%
EP_10	10	4,0%	11	4,4%	32	12,9%	94	37,9%	71	28,6%	30	12,1%
EP_11	52	21,1%	27	11,0%	39	15,9%	51	20,7%	43	17,5%	34	13,8%
EP_12	10	4,0%	7	2,8%	23	9,3%	68	27,4%	89	35,9%	51	20,6%
EP_13	11	4,4%	8	3,2%	26	10,5%	88	35,5%	88	35,5%	27	10,9%
EP_14	30	12,1%	30	12,1%	48	19,4%	65	26,2%	58	23,4%	17	6,9%
EP_15	2	,8%	9	3,6%	21	8,5%	38	15,3%	84	33,9%	94	37,9%
EP_16	30	12,2%	16	6,5%	22	8,9%	38	15,4%	74	30,1%	66	26,8%

Legenda: **EP1:** Quando um aluno tem melhores resultados do que habitualmente, muitas vezes isso acontece porque me empenho mais profissionalmente; **EP2:** O tempo que o aluno passa nas aulas, tem pouca influência se compararmos com a influência que exerce o meio familiar; **EP3:** O que o aluno pode aprender está relacionado em primeiro lugar com o seu ambiente familiar; **EP4:** Se os alunos não cumprem regras em casa, não são capazes de aceitar a disciplina da escola ou qualquer outra; **EP5:** Se um aluno tem dificuldades em qualquer matéria, sou habitualmente capaz de ajustar o ensino ao seu nível; **EP6:** Quando um aluno obtém melhores resultados do que é costume, isso deve-se ao facto de eu ter encontrado estratégias de ensino mais adequadas; **EP7:** Quando eu realmente me empenho, consigo melhores resultados, mesmo com os piores alunos; **EP8:** Um professor está muito limitado naquilo que pode conseguir com os alunos, porque o ambiente familiar deles é o que mais influencia os resultados; **EP9:** Quando os resultados dos alunos melhoram, isso deve-se normalmente ao facto de eu ter encontrado estratégias de ensino mais eficazes; **EP10:** Se um aluno domina um novo conceito rapidamente, isso deve-se provavelmente ao facto de eu conhecer os passos necessários para o ensino desse conceito; **EP11:** Se os pais trabalharem mais com os seus filhos, eu também posso empenhar-me mais; **EP12:** Se um aluno não se lembra do que lhe ensinei na aula anterior, eu sei como lhe exercitar a memória no dia seguinte; **EP13:** Se um aluno se porta mal na minha aula, eu sinto-me seguro(a) porque conheço técnicas para modificar esse comportamento; **EP14:** A influência das experiências sócio - familiares de cada aluno pode ser superada por um professor competente; **EP15:** Se um dos meus alunos não consegue realizar uma tarefa escolar, eu deverei estar apto(a) a avaliar cuidadosamente se a tarefa tem um nível de dificuldade adequado; **EP16:** Mesmo um professor competente é incapaz de chegar a (i.e. ensinar/educar) todos os alunos

**Anexo X - Tabela de frequências das respostas do inquérito
sobre os materiais e espaços físicos**

	1 Completamente em desacordo		2 Em desacordo		3 Levemente em desacordo		4 Levemente de acordo		5 De acordo		6 Completamente de acordo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
M_1	22	8,9%	42	16,9%	50	20,2%	63	25,4%	52	21,0%	19	7,7%
M_2	10	4,0%	34	13,7%	64	25,8%	60	24,2%	51	20,6%	29	11,7%
M_3	11	4,4%	43	17,3%	69	27,8%	71	28,6%	44	17,7%	10	4,0%
M_4	19	7,7%	53	21,4%	62	25,0%	69	27,8%	36	14,5%	9	3,6%

Legenda: M1: A escola onde lecciono dispõe de materiais e espaços físicos adequados para trabalhar com alunos com DA; **M2:** Considero que os recursos da escola onde lecciono são uma condicionante para o desempenho pedagógico docente face aos alunos com DA; **M3:** Considero que a sala de aula tem as condições adequadas que permita desempenhar um bom trabalho com os alunos, em especial com os alunos com DA; **M4:** Considero que os recursos escolares existentes na minha escola se adequam e dão resposta às dificuldades sentidas pelos alunos com DA

**Anexo XI - Tabela de frequências das respostas do inquérito
sobre o trabalho cooperativo**

	1 Completamente em desacordo		2 Em desacordo		3 Levemente em desacordo		4 Levemente de acordo		5 De acordo		6 Completamente de acordo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
TC_1	0	,0%	0	,0%	6	2,4%	13	5,2%	68	27,3%	162	65,1%
TC_2	0	,0%	0	,0%	8	3,2%	18	7,2%	82	32,9%	141	56,6%
TC_3	0	,0%	3	1,2%	10	4,0%	31	12,4%	100	40,2%	105	42,2%
TC_4	0	,0%	4	1,6%	13	5,2%	33	13,3%	120	48,4%	78	31,5%
TC_5	0	,0%	1	,4%	5	2,0%	18	7,2%	73	29,3%	152	61,0%

Legenda: **TC1:** Considero que o trabalho cooperativo entre o docente titular de turma e o docente de educação especial e/ou apoio educativo é uma mais valia para trabalhar com alunos com DA; **TC2:** Considero importante a planificação cooperativa de actividades entre o docente titular de turma e o docente de educação especial e/ou apoio educativo; **TC3:** Sinto facilidade em partilhar actividades pedagógicas com os meus colegas; **TC4:** Tenho por hábito reflectir em conjunto com os colegas de educação especial e/ou apoio educativo; **TC5:** Acho que o trabalho cooperativo entre docentes torna mais fácil o trabalho com alunos com DA.

Anexo XII - Tabela das médias de respostas dos questionários

Médias de respostas das questões dos questionários

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
A escola onde lecciono dispõe de materiais e espaços físicos adequados para trabalhar com alunos com DA	262	1	6	3,52	1,424
Considero que os recursos da escola onde lecciono são uma condicionante para o desempenho pedagógico docente face aos alunos com DA	262	1	6	3,79	1,349
Considero que a sala de aula tem as condições adequadas que permita desempenhar um bom trabalho com os alunos, em especial com os alunos com DA	262	1	6	3,44	1,220
Considero que os recursos escolares existentes na minha escola se adequam e dão resposta às dificuldades sentidas pelos alunos com DA	262	1	6	3,25	1,283
Considero que o trabalho cooperativo entre o docente titular de turma e o docente de educação especial e/ou apoio educativo é uma mais valia para trabalhar com alunos com DA	263	1	6	5,48	,833
Considero importante a planificação cooperativa de actividades entre o docente titular de turma e o docente de educação especial e/ou apoio educativo	263	1	6	5,37	,859
Sinto facilidade em partilhar actividades pedagógicas com os meus colegas	263	1	6	5,14	,955
Tenho por hábito reflectir em conjunto com os colegas de educação especial e/ou apoio educativo	262	1	6	4,97	,970

Acho que o trabalho cooperativo entre docentes torna mais fácil o trabalho com alunos com DA	263	1	6	5,42	,865
As necessidades sociais e emocionais dos alunos com DA são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula	259	1	4	2,69	,781
Os alunos sem problemas são prejudicados quando na turma existem alunos com DA	263	1	4	2,43	,997
Os professores de educação especial/apoio educativo usam métodos diferentes de ensino relativamente aos professores de educação regular	257	1	4	2,75	,854
Os professores de educação especial/apoio educativo têm melhor preparação que os professores de educação regular no ensino de crianças com DA	261	1	4	2,66	1,012
Os professores de educação especial/apoio educativo são mais eficazes que os professores de educação regular no ensino de crianças com DA	260	1	4	2,29	,930
Ensinar alunos com DA é demasiado pesado para os professores de educação regular	260	1	4	2,41	,915
As necessidades da maioria dos alunos com DA podem ser satisfeitas na sala de aula, sem apoio de educação especial	261	1	4	2,15	,966
Cada aluno com DA tem necessidades únicas, pelo que deve ser elaborado um programa individualizado que dê resposta a essas necessidades	263	1	4	3,27	,797
A inclusão educativa não é um local mas um conjunto de serviços para responder adequadamente às necessidades de cada aluno com DA	263	1	4	3,59	,598

A responsabilidade da elaboração e implementação dos programas educativos deve ser partilhada entre o(s) professor(es) da turma e o professor de educação especial/apoio educativo	263	1	4	3,74	,556
Dos alunos com DA; PC (Problemas de Comportamento); DA e/ou PC, os últimos são os mais difíceis de lidar	263	1	4	3,30	,809
De entre os alunos com DA; PC; DA e/ou PC, apenas os alunos com DA deveriam permanecer mais tempo na sala de aula	257	1	4	2,40	,918
A sala de apoio é o local adequado ao ensino dos alunos com DA	262	1	4	2,71	,866
As condições que existem actualmente na maioria das escolas permitem assegurar o sucesso educativo dos alunos com DA	261	1	4	2,00	,918
As sugestões educativas apresentadas pelos professores de educação especial/apoio educativo, têm, normalmente em conta a realidade das salas de aula regulares	261	1	4	2,85	,705
A colaboração entre o professor de educação regular e o professor de educação especial/apoio educativo tem-se revelado satisfatória	262	1	4	3,17	,645
Habitualmente os professores de educação regular usam estratégias adequadas de organização da aula para os alunos com DA	263	1	4	3,16	,663
Normalmente os professores de educação regular adaptam as tarefas diárias para os alunos com DA	263	1	4	3,20	,746
Numa mesma turma é possível ensinar alunos com currículos normais e com outro tipo de currículos	262	1	4	2,76	,792

Numa turma é possível ensinar alunos com níveis rudimentares de leitura e alunos com níveis elevados de leitura	262	1	4	2,77	,785
É possível realizar adaptações curriculares para todo o tipo de alunos com DA	262	1	4	2,83	,823
É desejável que na mesma turma coexistam grupos de alunos com níveis de aprendizagem diferentes	261	1	4	2,04	,954
A existência de um currículo levanta problemas à inclusão de alunos com DA	259	1	4	2,51	,851
Quando um aluno tem melhores resultados do que habitualmente, muitas vezes isso acontece porque me empenho mais profissionalmente	263	1	6	3,52	1,555
O tempo que o aluno passa nas aulas, tem pouca influência se compararmos com a influência que exerce o meio familiar	262	1	6	3,63	1,400
O que o aluno pode aprender está relacionado em primeiro lugar com o seu ambiente familiar	261	1	6	4,45	1,178
Se os alunos não cumprem regras em casa, não são capazes de aceitar a disciplina da escola ou qualquer outra	261	1	6	4,75	1,226
Se um aluno tem dificuldades em qualquer matéria, sou habitualmente capaz de ajustar o ensino ao seu nível	263	1	6	5,15	,904
Quando um aluno obtém melhores resultados do que é costume, isso deve-se ao facto de eu ter encontrado estratégias de ensino mais adequadas	263	1	6	4,48	,903
Quando eu realmente me empenho, consigo melhores resultados, mesmo com os piores alunos	260	1	6	3,70	1,484

Um professor está muito limitado naquilo que pode conseguir com os alunos, porque o ambiente familiar deles é o que mais influencia os resultados	261	1	6	4,30	1,182
Quando os resultados dos alunos melhoram, isso deve-se normalmente ao facto de eu ter encontrado estratégias de ensino mais eficazes	259	1	6	4,23	1,174
Se um aluno domina um novo conceito rapidamente, isso deve-se provavelmente ao facto de eu conhecer os passos necessários para o ensino desse conceito	262	1	6	4,18	1,189
Se os pais trabalharem mais com os seus filhos, eu também posso empenhar-me mais	260	1	6	3,43	1,708
Se um aluno não se lembra do que lhe ensinei na aula anterior, eu sei como lhe exercitar a memória no dia seguinte	261	1	6	4,48	1,236
Se um aluno se porta mal na minha aula, eu sinto-me seguro(a) porque conheço técnicas para modificar esse comportamento	262	1	6	4,28	1,170
A influência das experiências sócio - familiares de cada aluno pode ser superada por um professor competente	262	1	6	3,56	1,442
Se um dos meus alunos não consegue realizar uma tarefa escolar, eu deverei estar apto(a) a avaliar cuidadosamente se a tarefa tem um nível de dificuldade adequado	262	1	6	4,87	1,175
Mesmo um professor competente é incapaz de chegar a (i.e. ensinar/educar) todos os alunos	260	1	6	4,23	1,688
Valid N (listwise)	230				